

A KÁRPÁT-MEDENCEI MAGYAR TANNYELVŰ PEDAGÓGUSKÉPZÉS ÉS NEVELÉSTUDOMÁNYI KUTATÁS AKTUÁLIS ÉS TÖRTÉNETI TÁRHÁZÁNAK ÉRTÉKEI

A PTE BTK Neveléstudományi Intézet nemzetköziesítése során kiemelt figyelmet kap Kárpát-medencei szakmai kapcsolatrendszerünk. Egyfajta védőháló szövéséhez való hozzájárulás mindenkori szándékunk ezáltal: közös kincsünk, a magyar nyelv szaknyelvi használatának, fenntarthatóságának ápolása. Jelen kötet által is törekszünk arra, hogy a címben jelzett, fókuszba helyezett tematikát és célcsoportokat érintően megvalósulhasson a partnerintézményeink közötti diskusszió. Az e műhelyekben tevékeny szakemberek közötti kapcsolatok építéseként, szakmai eszmecserénk megerősítéseként, rendszerszintre emeléseként, kutatói- és publikációs együttműködés megvalósításaként értelmezzük e gyűjteményt.



ÖVIRÉNI ÉVITEM
MAGYAR TANNYELVŰ TÁMÓDÓPÉZŐ KAR, SZABODKA
УНИВЕРСИТЕТ В БОДИМ САДЪ
УНИВЕРСИТЕТ НА МАГАРСКОМ НАСТАВНОМ ЈЕЗИКУ У СУБОТИЦИ



BEFEKTETÉS A JÖVŐBE

Pécs
2022

A kárpát-medencei magyar tannyelvű pedagógusképzés és neveléstudományi kutatás aktuális és történeti tárházának értékei

Szerkesztette:

Dr. habil. Dezső Renáta Anna

Dr. habil. Orsós Anna

Dr. Ács Marianna

Dr. Huszár Zsuzsanna

Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar
Neveléstudományi Intézet

Pécs
2022

A kötet megjelenését a „Korszerű egyetem a modern városban:
Értékközpontúság, nyitottság és befogadó szemlélet egy 21. századi felsőoktatási modellben” című
EFOP-3.4.3-16-2016-00005 kódszámú projekt támogatta

Szerkesztette:

Dr. habil. Dezső Renáta Anna
Dr. habil. Orsós Anna
Dr. Ács Marianna
Dr. Huszár Zsuzsanna

Lektorálta:

Dr. habil. Dezső Renáta Anna
Dr. habil. Orsós Anna
Dr. Ács Marianna
Dr. Huszár Zsuzsanna
Sándor-Schmidt Barbara
Ábrahám Gréta

Nyomdai előkészítés:

Kiss Tibor Noé

Kiadó:

Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar
Neveléstudományi Intézet

Felelős kiadó:

Dr. habil. Híves-Varga Aranka
intézetigazgató

Borítóterv:

Preisendörfer Tímea – Ábrahám Gréta

Nyomtatta és kötötte:

Bolko-Print. Kft. (7631, Pécs, Fűzes dűlő 23.)
Ügyvezető: Szabó Péter

© Szerzők, 2022

ISBN: 978-963-626-027-9

Pécs

2022

Tartalomjegyzék

Dezső Renáta Anna:

Pedagógusképzés és neveléstudományi kutatás – magyarul. Credo és előszó5

Aktuális pedagógusképzési körkép

Gerner Zsuzsanna:

A magyarországi pedagógusképzés aktuális kihívásai9

Orsós Anna – Cserti Csapó Tibor – Lakatos Szilvia – Vezdén Katalin:

Romológia a Pécsi Tudományegyetemen17

Demény Piroska:

Az erdélyi magyar tanítóképzés pedagógiai gyakorlatának 21. századi korszerűsítési kísérletei27

Hutterer Éva:

A pedagógusképzés megújuló rendszere Ukrajnában33

Takács Márta:

Az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karának múltja, jelene és jövőképe43

Pintér Krekić Valéria:

Akkreditációs folyamatok a szerbiai pedagógusképző intézményekben53

Kovács Cintia:

Az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar
konferenciái, akkreditált pedagógus-továbbképzései, folyóiratai59

Történeti mozaikok

Takács Zsuzsanna Mária:

A pécsi pedagógusképzés kezdetei69

Ozsváth Judit:

A magyar tanárjelöltek helyzete Kolozsváron a két világháború között77

Szabó-Thalmeiner Noémi:

A szatmárnémeti tanítóképzés története83

Depcsinszka Ivett:

Az oktatás és pedagógusképzés helyzete Kárpátalján (Podkarpatszka Ruszban)
a Csehszlovák Köztársaság kötelékében (1919–1939)91

Kutatás közben

Huszár Zsuzsanna – Tóth Péter – Horváth Kinga – Baka Patrik –

Strédl Terézia – Nagy Melinda – Pukánszky Béla – Németh András:

Szlovákiai magyar pedagógusok véleménye a foglalkozásukhoz kapcsolódó néhány kérdésben99

Dezső Renáta Anna:

A gardneri intelligenciaelmélet alkalmazási lehetőségei a Kárpát-medencei
magyar tanítási nyelvű pedagógusképzésben109

Bálint Ágnes:

Játék és tanulás117

Zsoldos-Marchis Julianna:

Játék és játékosítás matematika órán123

Szállasy Noémi:

A zöld ötven árnyalata – természettudományok oktatása az erdélyi pedagógusképzésben131

Csopák Éva:	
Olvasás- és írástanítás a beregszászi magyar tannyelvű iskolák példáján	137
Kalmár Laura:	
Az Újvidéki Balettiskola Tanulóinak kulturális és higiéniai szokásai	147
Fóris-Ferenczi Rita:	
De Anyu!	157
A kötet szerzői	159

Dezső Renáta Anna

Pedagógusképzés és neveléstudományi kutatás – magyarul: credo és előszó

A Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar Neveléstudományi Intézete nemzetköziesítése során kiemelt figyelmet kap Kárpát-medencei szakmai kapcsolatrendszerünk. Egyfajta védőháló szövéséhez való hozzájárulás mindenkori célunk ezáltal: közös kincsünk, a magyar nyelv szaknyelvi használatának, fenntarthatóságának ápolása. Így van ez dacára annak a ténynek, hogy a magyar nem is feltétlenül anyanyelvként funkcionál a térségben tevékenykedő kollégáink közt mindannyiunk esetében, hiszen oly sokféle eredet, narráció, identitás kapcsolódik mégis közös, leginkább nyelvhasználatunkban tetten érhető magyarság tudatunkhoz! S így van ez azzal a mindannyiunk számára jól ismert jelenséggel szembenézve együtt is, hogy a 21. századi tudományos világban a nemzetköziesítés elsődleges nyelvi színtere, a kutatói nyelvhasználat bevetten értékelt eszköze napjaink lingua francája, az angol.

Az érintett képző intézmények nyelvhasználatának kisebbségi helyzetéből adódóan a határon túli magyar tannyelvű pedagógusképzés számos kihívással szembesül. Mivel e pedagógikumra vonatkozó helyzet kiemelten terhelt, kötetünk által – szándékaink szerint – a magyar nyelvű pedagógiai kultúra elmélyítése kerül a középpontba. Partnereink, a Babeş–Bolyai Tudományegyetem Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézete Kolozsvárról, a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Beregszászról, az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kara Szabadkáról, valamint a Selye János Egyetem Tanárképző Kara Révkomáromból híven reprezentálják a térségben aktuális vonatkozó kihívásokat, ugyanakkor számos érték felmutatásával is büszkélkedhetnek. Jelen kötet által is célunk, hogy az annak címében jelzett, fókuszba helyezett tematikát és célcsoportokat érintően megvalósulhasson e partnerintézmények között a diszkusszió, kölcsönös tapasztalatcsere. Kapcsolataink, a Kárpát-medence pedagógusképző intézményeiben tevékeny szakemberek közötti kapcsolatok építéseként, és szakmai eszmecserénk megerősítéseként, rendszerszintre emeléseként, kutatói- és publikációs együttműködés megvalósításaként értelmezzük e gyűjteményt.

Három fókusz mentén közöljük az öt intézmény – és affiliációik – kutatóinak 18 írását, összesen 29 szerző közreműködésével. Tárgyalásra kerülnek a pedagógusképzés regionális sajátosságai, intézményrendszere, intézményi hagyományai, elméleti modelljei és ezek reflexiói, szervezeti keretei és ezek változásai, tantervi programjai, tannyelve(i) és ezek kisebbségi vonatkozásai, az egyes intézményekben folyó pedagógusképzés gyakorlati kérdései, aktuális kihívásai és innovatív elemei, valamint vonatkozó kutatási irányvonalai.

Az első csokorba hét írás került *Aktuális pedagógusképzési körkép* címmel. E művek sajátja, hogy a tárgyalt mikro-régiók, illetve a magyarországi helyzet kérdéseit veszik górcső alá, beavatva az Olvasót – olvassa e sorokat bárhol is – a partnerek vonatkozó működési keretinek, körülményeinek világába.

Rövidebb, de tartalmas és koherens egységet képez a *Történeti mozaikok* című második fejezet, mely által a múltba tekintve, közös múltunk négy alfejezetébe nyerhetünk bepillantást. E fejezetet olvasva az elmúlt évszázad viharos történeti kontextusában láthatjuk közös professzióink, a magyar tannyelvű pedagógusképzés túlélési erejét.

Egy magyarországi neveléstudományi folyóirat állandó rovatcímének kölcsönzése által –*Kutatás közben* – fejezhető ki leginkább azon hét tanulmány közös metszete, melyek a kötetzáró, harmadik egységben kaptak helyet. Ezek az írások mutatják leginkább, hogy a pedagógiai kérdésfeltevések és

válaszkeresések mindennapjaiban létjogosultsága van a magyar nyelvhasználat meg- és fennmaradásának. Gyűjteményünk végén egy műfajában eltérő, ám tematikailag kötetünkhöz illeszkedő szépirodalmi alkotás rendhagyóan üdítő hangvétellű záróakkordjával búcsúzunk Olvasóinktól.

Szerkesztőtársaimmal együtt bízunk benne, hogy közlésre kerülő kötetünk által sikerül körképet adnunk a Kárpát-medencei magyar nyelvű pedagógusképzés főbb aspektusairól, hozzájárulnunk a magyar nyelvű pedagógia kultúra továbbfejlesztéséhez, valamint elősegítenünk a vonatkozó képzési-, kutatói-, és publikációs együttműködést.

Dezső Renáta Anna

Pécs, 2022. május 30.

AKTUÁLIS PEDAGÓGUSKÉPZÉSI KÖRKÉP

Gerner Zsuzsanna

A magyarországi pedagógusképzés aktuális kihívásai¹

Absztrakt

Magyarországon a tanárképzés ebben az évezredben a harmadik reformját éli. A 2006-ban bevezetett Bologna-rendszerű, osztott tanárképzést 2013-ban váltotta fel az az osztatlan tanárképzés, melynek átalakítása 2019-ben került ismét napirendre, a legújabb modell bevezetése 2022 őszén várható. A megújítással kapcsolatban tudjuk, hogy nem az első és vélhetően nem is az utolsó reformot éljük át a tanárképzésben. Ez egyrészt összefügg azzal, hogy az oktatási-képzési igények folyamatosan változnak, hiszen az oktatás egy összetett, többváltozós folyamat, egy olyan komplex rendszer, amelynek négy meghatározó tényezője, a pedagógus, a diák, a módszer és a tananyag csakis együttesen fejleszthetők. A megújítás háttérében másrészt a pedagógushiány kezelését célzó jogszabályi és oktatásszervezési javaslatok kimunkálása áll: Magyarország pedagógustársadalma elöregedett, és bár elemzők szerint a tanári pálya presztízse javult az elmúlt években, a tanárképzés továbbra sem elég vonzó a fiatalok számára.

Kulcsszavak: pedagógusképzés, reform, tanárutánpótlás

A pedagógusképzés a felsőoktatás és a köznevelés közös együttthatója

Magyarországon a pedagógusképzés, illetve szűkebb értelemben a tanárképzés jogi kereteit a 2011. évi CCIV. törvény (Wolters Kluwer Hungary Kft, 2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról, 2021) a nemzeti felsőoktatásról, a 283/2012. (X.4.) Korm. rendelet a tanárképzés rendszeréről, a szakosodás rendjéről és a tanárszakok jegyzékéről (Wolters Kluwer Hungary Kft, 83/2012. (X. 4.) Korm. rendelet a tanárképzés rendszeréről, a szakosodás rendjéről és a tanárszakok jegyzékéről, 2021) és a 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről (Wolters Kluwer Hungary Kft, 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről, 2021.) adják.

A pedagógusképzés alapfunkciója a köznevelés személyi feltételeinek biztosítása, célja a pedagógusjelöltek felkészítése a különböző tudással, képességekkel, attitűdökkel, motivációval rendelkező és eltérő szociális háttérű gyerekek együttes nevelésére és oktatására. A pedagógusképzés mindenkor „megrendelője” a köznevelés a maga oktatási-nevelési és képzési céljaival és intézményrendszerével, melyek folyamatosan változnak.

¹ Ennek a tanulmánynak egyes részei megjelentek az OFI A tanárképzés jövőjéről c. kiadványában https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/a_tanarkepzes_jovojerol.pdf, ill. a Pécsi Oktatási Központ Évszakos c. kiadványában. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatasi/pok/Pecs/Kiadvany_tel.pdf

„Magyarországon már a pedagógusképzés² intézményesülésének a kezdeteitől fogva kettévált és két eltérő paradigmává szerveződött az elemi iskolák tanítóinak képzése a középfokú képzés tanárainak felkészítésétől.” (PUKÁNSZKY, 2010: 11) Kettősség alakult ki a képzés orientáltságának tekintetében is. Az egyik paradigma tartalomközpontú, azaz a szakmai-diszciplináris tudás magas szintű kiművelésére helyezte a hangsúlyt, míg a másik módszerközpontú és a tárgyi tudás átadásának mozzanatára fókuszált, arra, hogy a tanuló ismeretanyaga legyen pragmatikus, járuljon hozzá a diák jellemfejlődéséhez, társadalmi integrációjához. A 18-19. század pedagógusképző paradigmái tehát más-más szellemi irányzatot követve egyfelől egy humanista szellemiségű tudóstanárt, másfelől egy filantróp beállítottságú nevelőt favorizáltak, akik más-más szakmai kompetenciák birtoklóivá válhattak.

A köznevelés igénye és elvárásai alapján ma a gyakorlatias bölcsességek és a tudományosan megalapozott szakmai reflexiók szinteket jelenthetnek a tanári életpálya-modellben, olyan kompetenciákat, melyek egymásra épülve, komplementer módon alkotják a tanári professziót. A motiváció kettős: egyrészt a tudás átadásának, másrészt a gyermeknevelésnek az igénye, a cél és az eszköz egysége, amennyiben a tanárképzés célja az ismeretek hatékony átadásának biztosítása, az eszköz pedig maga a tanári mesterség. Ezért kulcsfontosságú a graduális és posztgraduális képzésben is a kompetenciák folyamatos fejlesztése, a minőségbiztosítás.

A pedagógus professzióval kapcsolatos elvárásokat Magyarországon 2013 óta jogszabály rögzíti.³

Egy kompetenciaalapú, kimeneti szemléletű, tanulási eredményekben gondolkodó oktatási paradigma, mely Európa nyugati felében az elmúlt évtizedekben meghatározóvá vált, került a tanárképzést 2010 óta érintő reformintézkedések középpontjába Magyarországon is (FALUS, és mtsai., 2011).

A tanárképzés 2013-ban bevezetett rendszere Magyarországon

A tanárképzés Magyarországon ebben az évezredben a harmadik reformját éli. A Bologna- rendszerű, osztott tanárképzés mellett 2005-ben kötelezte el magát az ország. Erről a rendszerről, mely Európa számos országában máig működik, Magyarországon már 2009-ben az derült ki, hogy nem megfelelő. Akkor még nem volt végzett évfolyam.

2010-ben három javaslat volt az átalakításra: Az első egy osztatlan, kétszakos 5+1 éves képzés, melynek legfőbb előnye abban látszott, hogy az első évtől kezdve ötéves párhuzamos képzést biztosít, a diákok eleve egy tanári szakpárra adják be a jelentkezésüket, így a plusz egy gyakorlati év után egyenes úton jutnak el a mesterszakos diplomáig. Korosztály szerinti differenciálásról egy felsőoktatási intézményen belül nem volt szó, hiszen a bolognai képzés is egységes volt, az azt megelőző osztatlan képzésben pedig a főiskolák általános iskolai, az egyetemek középiskolai tanárokat képeztek.

A második modell egy 1+4+1 éves képzést vetített elénk, amelyen belül a tanárképzés 4+1 éves osztatlan kétszakos képzést jelentett volna egy diszciplináris alapszak első két szemeszterének elvégzése után, fenntartva a választás lehetőségét a megkezdett alapszak folytatása, vagy a tanárképzés bármely felsőoktatási intézményben történő megkezdése között.

A harmadik út egy 3+2+1 éves megújított Bologna-rendszerű képzést vizionált a tanári MA jelentős átalakításával, a kreditek kiegyensúlyozottabb, szakmai szempontból vállalhatóbb elosztásával a két szakterület között.

A képzési idő meghosszabbításával kapcsolatban kételyek fogalmazódtak meg, hiszen a mindhárom modellben szereplő gyakorlati év egy egységesen hatéves képzést helyezett kilátásba.

2010-ben a tanárképzők többsége az 1-es verziót látta szakmai szempontból a leginkább vállalható-

-
- 2 A „pedagógusképzés” kifejezést a szerző gyűjtőfogalomként használja, amely magába foglalja az óvóképzést, elemi iskolai (népiskolai) tanítóképzést, illetve a polgári iskolai és középiskolai tanárképzést.
 - 3 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról

nak, de csak abban az esetben, ha a kétszakos tanárképzés a Bologna-rendszerű alapszakos és mesterzakos képzésektől eltérő képzési és kimeneti követelmények mentén, azoktól elkülönítve szervezhető meg. Ehhez a legtöbb felsőoktatási intézményben hiányzott az akkreditációs erő és a képzési kapacitás.

A nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény rendelkezése értelmében 2013 szeptemberétől indult el a kétszakos, osztatlan tanárképzés, mely ma is jelen van a magyar felsőoktatásban. A 283/2012. (X.4.) Korm.rendelet tartalmazta az egyes tanárszakok képzési idejét: vannak olyan tanárszakok, amelyeket csak 4+1 éves formában lehetett indítani (ének-zene, rajz, technika stb.), illetve olyanok, amelyeket csak 5+1 éves képzési idővel (pl. nyelvtanári képzések). 11 tanárszak mindkét változatban elvégezhető (pl. magyar nyelv és irodalom, történelem, matematika, fizika, kémia, biológia, földrajz stb.). A 4+1 és az 5+1 éves képzési formának az első három éve e szakok esetében közös, a hallgató a harmadik évben dönti el, hogy 4+1-es általános iskolai, vagy az 5+1 középiskolai tanárképzésben folytatja tanulmányait. A két képzés közötti legfőbb különbség abban áll, hogy az általános iskolai tanári végzettséghez 100, míg a középiskolaihoz 130 kreditnyi szaktárgyi ismert tartozik. Az osztatlan képzés 2012-től érvényes jogszabályi kerete szerint az 5+1-es változat a szak az iskolai nevelés-oktatás szakképesítés megszerzésére felkészítő szakaszainak az 5-12., illetve 5-13. évfolyamain történő tanítására készíti fel a tanárjelöltet, míg a 4+1-es változatot választó általános iskolai tanár az iskolai nevelés-oktatás 5-8. évfolyamain, továbbá az iskolai nevelés-oktatás szakképesítés megszerzésére felkészítő 9-11. évfolyamain taníthat.

A 2013-ban bevezetett osztatlan képzés az első három év tekintetében nagyban megegyezik a 3+2-es bolognai rendszer alapszakos képzéseivel. Ennek egyik oka, hogy a 283/2012-es rendelet szerint alapfokozat és szakképzettség birtokában tanári szakképzettség szerezhető az osztatlan tanárképzésben úgy, hogy a szakterületi ismeretek részeként az alapképzési ismeretekből az annak megfelelő tanári szakon legalább 100 kreditet kell elismerni.

A tanári felkészítés közös követelményeit és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeit a 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet határozza meg, a tanárképzésben megszerezhető ismereteket, képességeket és attitűdöket nyolc kompetenciaterülethez rendelve.

A tanárképzés 2022-től bevezetendő modellje

2019 januárjában ismét napirendre került a tanárképzés átalakítása: akkor érkezett a tanárképzést folytató felsőoktatási intézményekbe az a munkaanyag, mely több okból is indokoltnak és időszerrűnek ítélte a pedagógus-életpálya képzési szakaszának újbóli áttekintését és fejlesztését. Az okok között szerepelt, hogy a *Fokozatváltás a felsőoktatásban* elnevezésű 2016-ban megjelent középtávú stratégiában kiemelt képzési területként szerepelt a pedagógusképzés, hogy az új Nemzeti alaptanterv szemléletének, tartalmának és követelményeinek elfogadása (2020) indokoltá teszi a tanárszakok tanulási eredményeinek újra gondolását, és hogy a PISA mérések nem mutattak minőségi javulást a köznevelésben, ezért szükségesnek látszik a pedagógusképzés minőségének fejlesztése.

A fejlesztés kiindulópontjául szolgáló helyzetkép olyan súlyos problémákat vetett fel, melyek megoldása alapvető társadalmi érdek, ezért a beavatkozási javaslatok egy része indokoltnak és messzemenően támogathatónak látszott. Ilyenek voltak például

- a tanári pálya irányába történő orientáció erősítése,
- a tanárképzés rendszerszerű fejlesztése,
- a szakmódszertani felkészítés szerepének növelése és a szakmódszertant oktatók kiemelt támogatása,
- a gyakorlatorientált felkészítés erősítése, a diszciplináris és pedagógiai-pszichológiai elméleti felkészítés és a gyakorlatok párhuzamának kialakítása,
- az összefüggő egyéni tanítási gyakorlat gyakornoki időbe történő beszámítása és a felsőoktatási képzés időtartamának ezzel párhuzamos csökkentése,

- a mentorok órakedvezményének biztosítása,
- a tanárképzés felsőoktatási intézményi (személyi, tárgyi) feltételeinek javítása és
- a pedagógus-továbbképzés rendszerének átalakítása.

Ugyanakkor egyes beavatkozási javaslatok részben megalapozatlannak, részben pedig indokolatlannak tűntek. Megalapozatlannak tűnt a jelenlegi képzési rendszer átalakítására vonatkozó valamennyi javaslat a képzés tapasztalatainak kiértékelése hiányában, és indokolatlannak tűnt indokolatlannak tűnt a tanárképzésben a minimumra törekedni, ha a köznevelés minőségi javulása a tét.

A tanárképzés rendszeréről, a szakosodás rendjéről és a tanárszakok jegyzékéről szóló 283/2012. (X. 4.) Korm. rendelet módosítása⁴ szerint, mely 2021. szeptember 16. óta hatályos, az osztatlan, közismereti tanárképzés képzési ideje 2022-től a NAT tanulási területeihez rendelt 47 közismereti tanárszakon egységesen 5 év lesz. Megszűnik a korosztály szerinti differenciálás azon a 11 közismereti tanárszakon is, ahol a jelenlegi rendszerben általános és középiskolai tanári oklevelet lehet szerezni. A középiskolákban a pedagógusnak kifejezetten az emelt szintű érettségire való felkészítésre, fakultációvezetésre csak egy erre az 5 éves tanárképzésre épülő, 1 éves mesterképzés elvégzését követően nyílik módja. Az 5 éves osztatlan tanárképzésre épülő egyéves mesterképzésre a tanári munkakört betöltő sikeres minősítő vizsgával, immár Pedagógus I. besorolásba kerülő tanár jelentkezhet és szerkezhet szaktanári szakképzettséget a jegyzékben szereplő 28 közismereti tanárszak egyikén.

képzési terület		új egységes 5 éves osztatlan közismereti tanárképzés kreditelosztása (10 félév)	300 kredit
szakterület		tanárszakonként 105-105 kredit a szabadon választottakkal együtt	210 kredit
szakdolgozat		4 kredit, amely a szakterület kreditelosztásba beletartozik	
pedagógia-pszichológia		28 kredit ebből az összefüggő féléves gyakorlatot támogató legalább 2 kredit	28 kredit
szakmódszertan		tanárszakonként 12-12 kredit, ebből összefüggő féléves gyakorlatot támogató legalább 2 kredit kollaborációs tér, oktatástechnikai innováció, mesterséges intelligencia 2 kredit	24 kredit
képzés egészét kísérő és záró gyakorlatok	pályaismereti, pályaszocializációs gyakorlat	6 kredit (félévente 2 kredit köznevelési és vagy más oktatás-nevelési környezetet biztosító intézményben a képzés 1-3. félévében)	38 kredit
	tanítási gyakorlat	12 kredit (félévente 2 kredit köznevelési intézményben a tanulmányok 4-9. félévében, azaz 6 félév x 2 kredit = 12 kredit), amelyből legalább 2, legfeljebb 4 kredit 10-15 órás szaktárgyi tanítási gyakorlat a képzés 8-9. félévében	
	féléves összefüggő gyakorlat (portfólió)	egy féléves összefüggő egyéni gyakorlat 20 kredit az utolsó félévben	

1. táblázat: Várható kreditelosztás a 2022-ben induló új egységes tanárképzésben

4 538/2021. (IX. 15.) Korm. rendelet

A tanári szakképzettség elemei nem változnak: a főbb elemek továbbra is a szakos felkészítés és a tanári felkészítés, utóbbihoz tartozik a pedagógiai-pszichológiai modul, a szakmódszertan. A gyakorlatok rendszere némileg átalakul: 2022-től megszűnik a közösségi pedagógiai gyakorlat, mely jelenleg 50 órát foglal magában és civil szervezeteknél, alapítványoknál is teljesíthető. Helyébe pályaorientációs gyakorlat lép, melynek színtere – a többi gyakorlathoz hasonlóan – a köznevelés és a szakképzés.

A képzési idő változása várhatóan a kreditelosztás változását is magával hozza. A képzés 10 féléve alatt a tanárjelölt összesen 300 kreditet teljesít majd. A szakpár két képzésében együttesen összesen 210 kreditet, ami magában foglalja a szakdolgozat 4 kreditjét és a szabadon választható kreditek egy részét is. A szaktudományos felkészítés kredit száma így kevesebb lesz, mint a jelenlegi általános iskolai tanárképzésben. A tanári felkészítés kreditértéke a szabadon választható tárgyakkal együtt összesen 90; ez a mostani rendszerben 100 kredit.

A tanári felkészítésen belül a pedagógia-pszichológia modulja változatlanul 28 kredit lesz az összefüggő gyakorlat kísérőszemináriumával és a szabadon választható tárgyakkal együtt.

A szakmódszertan kredit száma a tervezet szerint nő, hiszen szakonként nem 8, hanem 12 kredit szerepel az új koncepcióban, de a plusz 4 kreditből kettő meghatározott tartalmakhoz kötött.

A képzési idő változásából fakadóan a gyakorlati rendszer is változtatásra szorul. A Kormánynak a 2013-ban bevezetett osztatlan tanárképzés egyéves képzést záró összefüggő iskolai gyakorlata kapcsán kifejezetten célja volt egy olyan gyakorlati felkészítés biztosítása, amely a tanárjelöltet köznevelési intézményben végzett gyakorlat végzésével kellőképpen felkészíti a pályakezdő tanári időszakára. Az eltelt 7 év tapasztalatai alapján, melyek szerint az osztatlan tanárképzés gyakorlati képzési szempontból végsősúlyos lett, a jövőben a szakmai gyakorlatnak a képzés ideje alatt minden félévben meg kell jelennie. A gyakorlat helyszíne pedig a köznevelés és a szakképzés intézményrendszere.

Az iskolai gyakorlatok teljes tanárképzést átfogó, az 1–10. félévben végzett iskolai gyakorlatok összes kreditértéke a tervezet szerint 38 kredit.

A gyakorlatok megnövekedett száma az egyetemek partnerintézményi hálózatának bővítését teszi szükségessé. Ezzel kapcsolatban érdemes utalni arra a törvényi szabályozásra, mely szerint 2020-tól csak annak a kollégának adható mentorpedagógusi megbízás, aki szakvizsgás képzés keretében minimum 55 kredit értékben mentorpedagógusi ismereteket szerzett.⁵

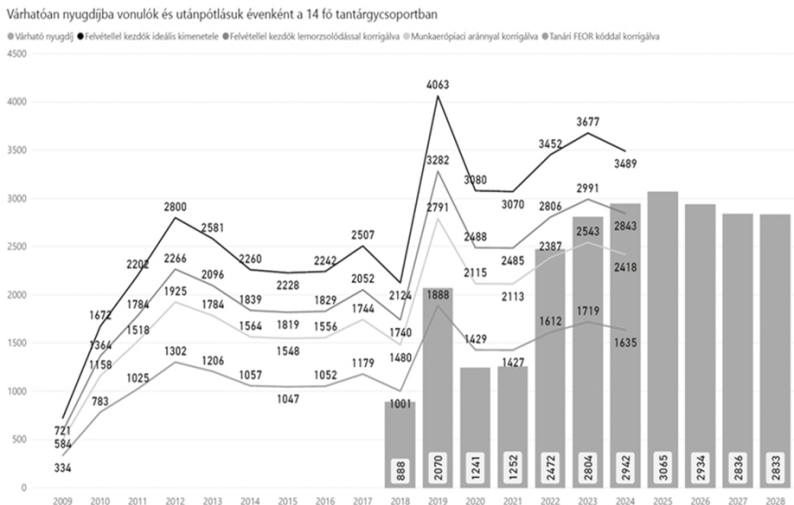
A tanárutánpótlás kérdése

Az Európai Bizottság 2020. végén közzétette az Oktatási és Képzési Figyelő 2020. évi kiadását, amely az oktatás és a képzés alakulását elemzi az EU egészében és az uniós tagállamokban. A tanulmány számba veszi az európai oktatási rendszerek előtt álló fő kihívásokat, és olyan szakpolitikai alternatívákat mutat be, amelyek alkalmazásával ezek a rendszerek megfelelőbb választ tudnak adni a társadalmi és munkaerőpiaci kihívásokra (European Commission, 2021). A Magyarországról szóló jelentés a tanárutánpótlással kapcsolatban ezt írja: „Idősödik a pedagógusállomány. 2017-ben a tanárok 41%-a 50 éves vagy annál idősebb volt, és csak 6%-uk volt 30 év alatti. A tanári alapképzés nem képes kielégíteni a tanárok iránti keresletet: a képzésre jelentkezők száma ugyan nőtt az elmúlt években, de magas a kimaradók aránya és a diplomát szerzőknek kevesebb, mint fele helyezkedik el a szakmájában. A hiány a hátrányos helyzetű területeken, a természettudományos tantárgyak és az idegen nyelvek esetében, valamint a szakoktatásban és -képzésben a legjelentősebb.” (DIRECTORATE-GENERAL FOR EDUCATION YOUTH SPORT AND CULTURE, 2021).

A felsőoktatási statisztikák szerint a pedagóguspálya presztízse a 2013-ban újból bevezetett osztatlan tanárképzéssel javult, ugyanakkor egyértelműen látszik, hogy a tanár- és pedagógusképzés továbbra sem elég vonzó a fiatalok számára. A köznevelésben várható nyugdíjazásokhoz képest ke-

5 407/2017. (XII. 15.) Korm. rendelet 21/B.§ (5); 87/2015. (IV. 9.) Korm. rendelet 74§.

vesen és sajnos általában nem is a legjobb eredménnyel érettségizők választják ezt a képzési területet. A grafikonon, melyet az Oktatási Hivatal bocsátott rendelkezésemre, az látszik, hogy bár a pedagógusképzésbe felvettük száma – fekete vonal – a következő években is meghaladhatja a nyugdíjazások számát, amit a zöld oszlopok mutatnak, a hallgatói lemorzsolódás – lila görbével jelölve – néhány éven belül ahhoz vezet, hogy nem kerül ki elég pedagógus a felsőoktatásból. Az pedig már a jelenlegi helyzetre is igaz, hogy a nem tanári munkakörben foglalkoztatottakat is figyelembe véve – piros görbe - az elkövetkező években várhatóan tovább növekvő tanárihiányt az egyes képzések alacsony hallgatói létszáma nem tudja majd kompenzálni.

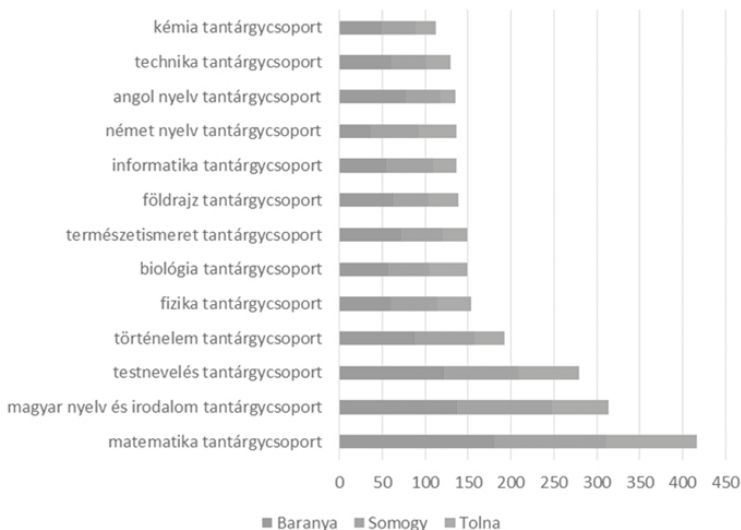


1. diagram: Várhatóan nyugdíjba vonulók és utánpótlásuk évenként a 14 fő tantárgycsoportban

Hogy nem alaptalan az aggodalom, azt néhány konkrét példával is alátámaszthatjuk: Tény például, hogy PTE 2021-es beiskolázás adatai alapján 2025-ig összesen 93 matematikatanár szerezhethet tanári képesítést, ugyanakkor a dél-dunántúli régióban nyugdíjba vonuló matematika szakos tanárok száma 2028-ig meghaladja a 400 főt. Fizikából 33 tanárjelölt kaphat diplomát 2025-ig, ami ugyancsak elmarad a várható nyugdíjazások számától (ca. 150 fő). És bár az angol nyelv és kultúra tanárszak képzésében a végzősök száma az elkövetkező öt évben 355 fő is lehet, szemben a 180 körüli nyugdíjba vonuló angolszakos kollégával, számolnunk kell a képzés során jelentkező lemorzsolódással, valamint a képzés utáni pályaelhagyással is.⁶

6 Forrás: PTE 2021. októberi statisztika és OH Köznevelési Nyilvántartási Főosztály adatközlése alapján számított adatok.

Nyugdíjba vonulók száma - közismereti tantárgyak 2018-2028



2. diagram: Várható nyugdíjazások a köznevelésben tantárgycsoportok szerint

Fontos hangsúlyozni, hogy a pedagógusképzés a kiemelten fejlesztendő területek közé tartozik a felsőoktatásban, ezért a pedagógusképzésbe felvette többsége (93-95%) állami ösztöndíjas képzésre jár.

2018 óta a tanárképzésben egyéves összefüggő gyakorlaton lévő állami ösztöndíjas nappali tagozatos hallgatók megélhetési támogatást kapnak a képzés utolsó két félévében, 10 hónap időtartamra. A támogatás mértéke a mindenkorin minimálbér 65%.

A Klebelsberg Képzési Ösztöndíj célja a tanári, gyógypedagógusi, vagy tanítói pályát választó hallgatók motiválása a hivatásuk szerinti tartós elhelyezkedésre (KLEBELSBERG KÖZPONT, 2021). 2019-től Nemzetiségi Pedagógus Tanulmányi Ösztöndíj áll azon óvopedagógusok, tanítók és tanárok rendelkezésére, akik valamely magyarországi kisebbség nyelvét választják a felsőoktatásban (MAGYARORSZÁGI NÉMETEK ORSZÁGOS ÖNKORMÁNYZATA, 2021).

Összegzés

A fejlett, tudásalapú társadalmakban a tudás a gazdaság motorja, így a munkaerőpiac oldaláról fogalmazódik meg annak kompetenciákban történő meghatározása az oktatás felé. Ugyancsak a munkaerő-piaci környezethez, annak gyors változásaihoz igazodik az egész életen át tartó tanulás paradigmája. Az alapvető cél a pedagógusképzés szerkezeti és tartalmi átalakítása a képzés színvonalának, az oktatás hatékonyságának emelése érdekében, valamint a pedagógushivatás társadalmi megbecsültségének növelése, kiváló tanáregyéniségek kiművelése.

A PTE Intézményfejlesztési Tervében (2021-24) (PÉCSI TUDOMÁNYEGYETEM, 2021) külön fejezet szól a pedagógusképzés tartalmi-módszertani megújításáról, melyet egy korszerű pedagógiai módszertani eszköztár alkalmazásával kívánunk megvalósítani. A stratégiai célok között szerepel a megváltozott társadalmi igényeknek, a digitális világ kihívásainak, valamint a köznevelés innováció-orientált fókuszainak új tartalmi elemekké transzformált megjelenítése a PTE pedagógusképzéseiben. Célként fogalmaztuk meg a digitális eszközhasználati készségek fejlesztésén túl a digitális oktatási

módszertanok megismertetését a pedagógusjelöltekkel, felkészítésüket a gyerekek/tanulók digitális készségeinek pedagógiai elvek mentén tervezett, nevelési feladatokon, tantárgyakon átívelő és más XXI. századi készségekkel (tudásépítés, problémamegoldás, kreativitás, együttműködés stb.) együttesen történő fejlesztésére.

Kiemelten fontos a pedagógusképzés rendszerszerű fejlesztése: a graduális képzések szerkezeti és tartalmi átalakítása a graduális képzésekre épülő pedagógus-továbbképzési rendszer ismeretében volna igazán mérlegelhető, hiszen a pedagógus képzésének életpálya szintű komplex megközelítése az összes elem ismeretét feltételezi.

Irodalom

- DEÁK, M. – EROSTYÁK, J. – FISCHER, F. – GERNER, Z., – KAPOS, J. (szerk.). (2013.). *A TANÁRKÉPZÉS JÖVŐJÉRŐL* (1.. kötet). Pécs: OFI, PTE BTK, PTE TTK ISBN: 978-963-682-790-8. Letöltés dátuma: 2021. november 21., forrás: https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/a_tanarkepzes_jovojerol.pdf
- Directorate-General for Education Youth Sport and Culture. (2021. november 21). *Education and training monitor 2020 Hungary*. Forrás: Publications Office of the European Union: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/63aabc75-2496-11eb-9d7e-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-171316678>
- European Commission. (2021. november 21). *Education and Training Monitor*. Forrás: Education and Training: https://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/et-monitor_en
- FALUS, I. – FELMÉRY, K. – IMRE, A. – KÁLMÁN, O. – KIMMEL, M. – KIRÁLY, Z. – VISI, J. (2011). *A pedagógus-sá válás és a szakmai fejlődés sztenderdjei*. (B. Kotschy, Szerk.) Eger: Eszterházy Károly Főiskola.
- Klebelberg Központ. (2021. november 21). *Klebelberg Képzési Ösztöndíj Program*. Forrás: Klebelberg Központ: <https://kk.gov.hu/klebelberg-kepzesi-osztondij>
- Magyarországi Németek Országos Önkormányzata. (2021. november 21). *Nemzetiségi Ösztöndíj Program*. Forrás: Magyarországi Németek Országos Önkormányzata: <https://nop.ldu.hu/home/index/>
- Oktatási Hivatal. (2020. 2021 November). *ÉVSZAKOS Az Oktatási Hivatal Pécsi Pedagógiai Oktatási Központjának negyedéves hírlevele TÉLI HÍREK*. Forrás: Oktatási Hivatal: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/pok/Pecs/Kiadvany_tel.pdf
- Pécsi Tudományegyetem. (2021. november 21). *Pécsi Tudományegyetem*. Forrás: A PÉCSI TUDOMÁNYEGYETEM Intézményfejlesztési Terve 2021–2024: https://adminisztracio.pte.hu/sites/adminisztracio.pte.hu/files/files/Adminisztracio/Szabalyzatok_utasitasok/PTE_SZMSZ/pte_intezmenyfejlesztési_terv_2021_2024.pdf
- PUKÁNSZKY, B. (2010). Paradigmák a magyar pedagógusképzés történetében. In I. Fenyő, & M. Rébay, *Felszántatlan területeken* (old.: 11-24). Debrecen: Csokonai Kiadó.
- Wolters Kluwer Hungary Kft. (2021. november 21). *2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról*. Forrás: Wolters Kluwer Hungary Kft. ingyenes, hatályos jogszabálygyűjteményének oldala: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100204.tv>
- Wolters Kluwer Hungary Kft. (2021. november 21.). *83/2012. (X. 4.) Korm. rendelet a tanárképzés rendszeréről, a szakosodás rendjéről és a tanárszakok jegyzékéről*. Forrás: Wolters Kluwer Hungary Kft. ingyenes, hatályos jogszabálygyűjteményének oldala: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200283.kor>
- Wolters Kluwer Hungary Kft. (2021.. november 21.). *8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről*. Forrás: Wolters Kluwer Hungary Kft. ingyenes, hatályos jogszabálygyűjteményének oldala: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300008.emm>

Orsós Anna – Cserti Csapó Tibor – Lakatos Szilvia – Vezdén Katalin

Romológia a Pécsi Tudományegyetemen

Absztrakt

A tanszék a cigány népességgel kapcsolatos tudományos ismeretek oktatásának egyedülálló műhelyeként 1997-től működik a PTE Bölcsész- és Társadalomtudományi Karán s jogelődjén. A tanszék a romológia diszciplináris képzésben (BA, MA) a társadalom- és neveléstudományok, valamint a humán tudományok cigánysággal kapcsolatos kutatási eredményeit integrálja az egyetemi oktatásba. Célja a romológia tudományos kérdéseit ismerő és megértő, a cigányság politikai, jogi, nyelvi, kulturális, oktatási, demográfiai, munkaerőpiaci helyzetét értő és értelmezni tudó szakemberek kibocsátása. A 2005/2006-os tanév óta az ország egyetlen olyan képzési helye, ahol a tanárképzésnek integráns részét képezik a tanszék által közvetített romológiai ismeretek. 2012-ben a tanszék keretei között létrejött a Romológiai Kutatóközpont szakmai műhelyein keresztül kezdeményezi és keretet biztosít a romológia tudományterületével kapcsolatos diskurzusok megvitatásához. Tanszéki keretek között működik a Wliskoeki Henrikről elnevezett szakkollégium is, mely a roma, cigány származású, vagy a népcsoport kérdései iránt érdeklődő hallgatóknak a közösségi és tudományos munkáját fogja át. A tanulmány azt mutatja be, hogyan integrálódnak a tanszék, illetve a kutatóműhely tudományos eredményei a pécsi tanárképzésbe.

Kulcsszavak: romológiai szeminárium, alap- és diszciplináris képzések, tanárképzés, műhelyek, tehetség gondozás

Az indulás és a tanszékké válás évei

Oktatáspolitikai szempontból fontos időszak Magyarországon az 1990-es évek eleje, amikor is egy maroknyi értelmiségi csoport nekilátott egy cigány nemzetiségi gimnázium – Gandhi Gimnázium – szervezésének. (DEZSŐ, 2013) Ez a tény fontos érv volt amellet, hogy a gimnáziumban végzetek az egyetemen folytathassák tanulmányaikat.

1997-ben Szépe György nyelvész professzor, aki mindig szívügyének tekintette, hogy létrejöjjön a cigánysággal kapcsolatos oktatás és kutatás első magyarországi egyetemi műhelye, a Pécsi Tudományegyetem Nyelvtudományi Tanszékének keretei között elsőként adott helyet a Romológia specializációnak.

A cigánysággal kapcsolatos tudományos ismeretek egyetemi szintű gyűjtésének és azok továbbításának gondolata – önálló tanszék keretei között – a pécsi cigány nemzetiségi gimnázium megalapításával, valamint a romológia specializáció iránti érdeklődéssel nagy lendületet kapott és 2001-ben Forray R. Katalin vezetésével az addigi specializációból önálló tanszékké vált.

A BTK Nyelvtudományi Tanszékén belül működő specializáció főként az alkalmazott nyelvészeti területekre a cigány nyelvekre és nyelvhasználatra fókuszált. A már önálló tanszék tevékenysége kibővült és a fenti nyelvészeti kérdéseken túl a cigány, roma közösség történeti, néprajzi-antropológiai, szociológiai, szociálpszichológiai, pedagógiai és kulturális kérdéseinek vizsgálatait is beépítette kurzusaiba.

Az oktatási miniszter 2000-ben engedélyezte a romológia bölcsészeti szak alapítását és indítását, és már abban az évben másoddiplomás levelező képzés indult, 2001-ben pedig nappali alapképzés is társult hozzá. 2004-ben a romológia szakos tanári képzésre is engedélyt adott – a MAB ajánlása nyomán – az oktatási miniszter.

Az indulás első éveiben nagy volt az érdeklődés a másoddiplomás képzés iránt, az ország egész területéről érkeztek a képzésre pedagógusok, közigazgatásban, szociális ágazatban, rendfenntartásban dolgozók, ami arról győzött meg minket, hogy a cigánysággal kapcsolatos ismeretekre a társadalom széles területein, sok intézményében van szükség.

A Bologna-folyamattal, az „Egységes európai felsőoktatási tér” kialakulásával párhuzamosan a 2006/2007-es tanévtől kezdődően az eddigi hagyományos egyetemi képzési struktúra is átalakult és az 5 éves egyetemi képzést a 3 éves BA, majd azt követő 2 éves MA képzés váltotta fel. A romológia BA szak a 2006/2007-es tanévtől, MA szakok a 2009/2010. tanévtől kerültek bevezetésre.

Sokféle társadalmi szervezet igényli a képzett munkaerőt, a szakembereket, akiknek alapos ismeretei vannak a cigány, roma közösség kultúrájáról, szokásairól, nyelvéről, a velük való kommunikációról. A hatékony kommunikáció e közösség tagjaival alapvető jelentőségű az államigazgatásban, a közigazgatásban, a szociális szférában, az egészségügyben, az oktatásban, a fegyveres testületeknél, nem utolsósorban a civil szférában.

Ezek voltak azok az érvek, amelyek alapján – az ún. bolognai folyamatba való illeszkedésként – a hallgatók ma már önálló hároméves alapképzésben, a kitaróbbak az ezt követő kétéves mesterképzésben is részesülhetnek és diplomát szerezhetnek.

Emellett a tanárképzésben is megjelentek a romológiai ismeretek, mivel 2003-tól a szak a Neveléstudományi Intézet keretein belül működik Romológia és Nevelésszociológia Tanszék néven. A szervezet és az elnevezés változását az indokolta, hogy a felsőoktatási törvénymódosítás nyomán az egykor közvetlenül a rektor alá tartozó Tanárképző Intézetet a bölcsészkarhoz csatolták, így – mint a szakterület egyetlen akadémiai doktorát – Forray R. Katalint választották az intézet vezetőjének, azóta a romológia a nevelésszociológiával ötvözve a Neveléstudományi Intézet keretei között működik. (FORRAY, 2012)

A Bologna-folyamat sajátos eredménye, hogy megerősítette a romológia szak létezését, legitímálta azt, mint bölcsészeti tudományt.

A 2006 szeptemberében elindult Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola Nevelésszociológia programjában a romológia specializáció fontos részt képvisel. Ezzel a romológia képzés immár az oktatás teljes spektrumát felöleli az általános iskolai roma, cigány programoktól a középiskolai programokon, a felsőoktatáson át a doktori fokozat megszerzéséig.

Különösen öröndetes a cigány, roma nemzetiségű hallgatók számának növekedése – hallgatóink nagyobb része tartozik ehhez a közösséghez. Az is megfigyelhető, hogy a jelentkező és érdeklődő hallgatók jelentős része nem tudományos érdeklődéssel, hanem a gyakorlati alkalmazás igényével érdeklődik a képzés iránt.

Romológia a tanárképzésben

A PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszéke sokrétű tevékenységet folytat azért, hogy a hallgatók cigányokkal, romákkal kapcsolatos ismereteit bővítse.

Saját szakjaink gondozása mellett aktív szerepet vállalunk az Intézethez kötődő szakok tárgyainak oktatásában és a tanárképzésben is, hiszen a tanszék a Neveléstudományi Intézet részeként nem csak a leendő tanárok számára, illetve a már pályán lévő kollégák továbbképzése formájában is nyújt szaktárgyi specifikus ismereteket és szemléletet, de tudományos-fejlesztő és gyakorlati tapasztalatainkra támaszkodva aktívan bekapcsolódik azokba a fejlesztési folyamatokba is, amelyek a pedagógusképzés folyamatos megújítását célozzák.

A tanszék életében jelentős változást okozott az, amikor 2004 novemberében a Neveléstudományi Intézet részévé váltunk (DEZSŐ, 2011) Ez a tény – mint már korábban említettük –, nemcsak a korábbi Romológia Tanszék nevében, de a tanszék profiljában is változást hozott: azóta Romológia és Nevelésszociológiai Tanszék elnevezéssel működik az Intézet keretei között. Ezáltal az ország első olyan tanárképző és pedagógia szakos képzési helye is létrejött, ahol a képzés integráns része a romológia (nem pedig egy-egy speciálkollégium tárgya). Változás a tanárképzésben és a pedagógia szakos képzésben is történt, ekkortól erősödött meg Intézetünknek ez a „pécsi sajátossága”, a romológiai ismeretek és tartalmak jelenléte a pedagógusképzés szemléletében és gyakorlatában.

E szemlélet részeként fontos cél, hogy a pedagógusképzésben – a leendő pedagógusok felkészítésében és a már pályán lévő pedagógusok továbbképzésében – horizontális elvként jelenjen meg az esélyegyenlőség szempontjából fókuszban lévő gyerekekre, tanulókra vonatkozó ismeretkör, valamint ezt segítse a sikeres előrehaladásukat garantáló intézményi környezet és módszertani eszköztár. A tanszék a cigány, roma közösségekre vonatkozó tudományos ismeretekre alapozva a pedagógusképzésben azt a befogadó szemléletű horizontális szempontot igyekszik kialakítani és átadni, amely segít a pedagógusok számára megfelelő attitűddel, tárgyi tudással és gyakorlati eszközökkel a cigány, roma gyerekek felé fordulni – minden élethelyzetben.

A nevelésszociológia a tanár, a pedagógia és a neveléstudomány szakos hallgatók programjában is az egyik meghatározó tárgycsoport. Emiatt a tanszéken belül nevelésszociológia munkacsoport formálódott. Világossá vált a tanszék nevében is jól tükröződő két tevékenységi területhez, a romológiai tartalmakhoz, illetve a neveléstudományhoz kötődő kollégák szervezeti strukturálódása. Nyilvánvalóvá és a mindennapjaink természetes elemévé vált, hogy e két terület milyen szorosan kapcsolódik egymáshoz, a romológiai ismeretek hogyan csatornázódnak be a tanárképzés, valamint a diszciplináris neveléstudományi szakok ismereteibe, a doktori képzésbe. S fordítva, az oktatás – nevelés kérdésköre ugyanígy szerves részét képezi a romológiai gondolkodásnak és szemléletnek.

Az elméleti tárgyak mellett a tanárszakos hallgatók gyakorlathoz kapcsolódó képzésében is szerepet vállalunk. Az érintett neveléstudományi tantárgyak szerves része a romológia is, hiszen éppen a hátrányos helyzetű, főként cigány, roma gyermekek, fiatalok integrációját tűzik ki célul, ugyanakkor jellegzetesen modern csoportdinamikai, kooperatív eszközökkel, módszerekkel ismertetik meg a hallgatókat, és a kommunikatív kompetencia erősítését célozzák (DEZSŐ, 2015). Tanszékünk nevelésszociológiai munkacsoportjához tartoznak a Pedagógia BA, Neveléstudomány MA képzések „Iskola és társadalom”, „Az interkulturális nevelés gyakorlata” tárgyai, de részt vállalunk olyan kurzusokban is, amelyek a tanárképzés programjában szerepelnek (pl. „Pedagógiai kísérőszeminárium”).

Ugyanakkor az elmúlt évek fontos eredménye, hogy a cigány, roma népességgel kapcsolatos tudástartalmakat a „*Szabadon választható pedagógia, pszichológia tárgy*” formájában sokkal direkter módon is közvetíteni tudjuk a leendő pedagógusok felé. Ez az óra nevével ellentétben kötelező eleme minden tanár szakos hallgató képzési portfóliójának. A kurzus tanárképzésben való megjelenését több tényező is indokolja. Egyrészt ahhoz, hogy a Nemzeti alaptantervben (2012) megfogalmazottak teljesüljenek („*a nemzetiségekre vonatkozó tudástartalmak főbb tartalmi jellemzői a tartalmi szabályozás különböző szintjein, illetve az iskoláztatás minden szakaszában arányosan meg kell, hogy jelenjenek*”), a gyakorló pedagógusoknak releváns alapismeretekkel kell rendelkezniük hazánk nemzetiségeire, így a legnagyobb lélekszámú roma, cigány kisebbségre vonatkozóan is. Másrészt a kurzus hozzá kíván járulni a pedagógusjelöltek befogadó attitűdjének alakításához, interkulturális kompetenciájának fejlesztéséhez (vö. GORDON GYŐRI, 2014). Ennek szükségességét mutatja több korábbi kutatás is. (ld. ANDL et al, 2017, 2019) 2015-től az osztatlan tanárképzés hallgatói közül a PTE természettudományi és bölcsészkar tanár szakos hallgatók, valamint a Hittudományi Főiskolán tanulók egyre növekvő létszámban vesznek részt a kurzuson. A kurzusleírás megfogalmazza a célokat: „*A kurzus a romológia területéhez – szorosabban vagy tágabban – kapcsolódó témákat tárgyal. A tematikus egységek olyan romológiai alapismereteket kínálnak, amelyek segítik a hallgatókat abban, hogy értő-értelmező módon lássák a társadalmi folyamatokat, tanárként és kritikai értelmisé-*

giként pedig hozzájáruljanak egy nyitottabb társadalom alakításához.” A kurzus „tétje” tehát „nem a romológia elbeszélhetősége” (Beck, 2013: 20), azaz ennek az elbeszélhetőségnek a megmutatása, inkább a különböző tudományterületek, nézőpontok első találkozási teréről van szó egy látszólag tematikus fókusz kapcsán.

A kurzus olyan témákat tárgyal, melyek szorosabban vagy tágabban a romológia tudományterületéhez köthetők. Így foglalkozik a romológiával mint tudományos diskurzussal, a romológiai kutatások problematikájával, az európai és magyarországi cigány csoportokkal, a cigányok, romák történeti vizsgálataival, szociológiai megközelítésekkel, néprajzi és kulturális antropológiai kutatásokkal, a művészeti alkotások kapcsán pedig a reprezentáció és önreprezentáció kérdéskörével. Mivel tanárszakos hallgatók vesznek részt a kurzuson, kiemelten foglalkozunk a „cigányok, romák – iskola – oktatáspolitikai” összefüggésrendszerével, többek között a magyarországi cigányság iskolázottsági helyzetének változásával, a támogató programokkal, továbbá a cigányok, romák tankönyvi reprezentációjával. Az elmúlt években a hallgatóknak arra is lehetőségük nyílt, hogy megismerkedjenek különböző iskolai és iskolán kívüli programokkal, intézményekkel, valamint cigány, roma civil szervezetekkel és ezek tevékenységeivel. A kurzus során támaszkodunk azokra a (tananyag)fejlesztésekre, megjelent művekre, melyek a PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszékéhez köthetők (CSERTI CSAPÓ, 2015; ORSÓS, 2015; Romológia folyóirat). A kurzus során minden évben lehetőségük nyílt a hallgatóknak arra, hogy tereptapasztalatot szerezzenek. Ezen kívül bepillantást nyerhettek egy pécsi roma civil szervezet által fenntartott tanoda működésébe, ahol hátrányos helyzetű, főként cigány, roma gyerekekkel foglalkoznak. Továbbá múzeumlátogatáson megtekinthették a pécsi Parajmos – Roma Holokauszt Kiállítást. 2018 tavaszi szemeszterében a kimeneti követelmények újragondolása is megtörtént, azóta a kurzus abszolválásához a hallgatók projekt munkát végeznek. (ANDL ET AL, 2017; 2019)

Romológiai Kutatóközpont

A Romológiai Kutatóközpont a PTE BTK Neveléstudományi Intézetének Romológia és Nevelésszociológia Tanszéken belül alakult 2012-ben. Célja, hogy a hazánkban és nemzetközi szinteken a roma, cigány népességgel foglalkozó kutatásokat nyomon kövesse, strukturálja, értelmezze. A kutatóközpont keretein belül három műhely kezdte meg munkáját, melyeket röviden bemutatunk. (CSERTI CSAPÓ, 2018)

Társadalmi Tanulmányok Műhely

A Társadalmi Tanulmányok Műhely elsődleges feladatának tekinti a cigány, roma népességgel, illetve közösségeikkel kapcsolatos társadalomtudományi, bölcséleti tudások rendszerezését, elemzését, fókuszálását, s így módon tudományos diskurzus kezdeményezését és fenntartását a területen kutató hazai és külföldi partnerintézményekkel, kutatóműhelyekkel, szakemberekkel.

Célja, hogy kialakítson egy közös platformot, létrehozza az együttműködés kereteit, irányait, terepeit, összegyűjtse, teljes körűvé formálja a témát kutató és művelő hazai és nemzetközi szervezetek, műhelyek, kutatócsoportok listáját, s bekapcsolja ezeket a Romológia Kutatóközpont munkájába.

A Társadalmi Tanulmányok Műhely az elmúlt években rendszeresen képviselteti magát éves Romológus Konferenciánkon, több kiadvány összeállításában és megjelentetésében működött közre, valamint részt vesz a Romológia és Nevelésszociológia Tanszék kutatási projektjeiben. (CSERTI CSAPÓ, 2018)

Nevelésszociológia Műhely

A Nevelésszociológia műhely több területre fókuszál, elsősorban a cigányságot érintő nevelésszociológiai és oktatáspolitikai kérdéskörök vizsgálatára napjainkban és történetiségében. Feladatának tekinti az inklúziót és az interkulturalizmust érvényesítő pedagógiai módszertanok, tananyag tartalmak feldolgozását, fejlesztését és azok terjesztését.

A céljaik közé tartozik a kutatási adatbázisok gyűjtése és új kutatások generálása. A műhely fokozatosan szélesíti a bevont kutatók, szakemberek körét. Fontos elv a fiatal kutatók megszólítása, akik között volt romológusok, valamint jelenlegi és volt PhD hallgatók, továbbá a Wlislöcki Henrik Szakkollégium és Pécsi Evangélikus Roma Szakkollégium tagjai is bevonásra kerülnek. A partner iskolák szakemberei, más gyakorló intézetek és magánszemélyek is részt vesznek a műhely munkájában. A széles körű szakmai diskurzus érdekében kapcsolatot alakítanak ki a magyarországi és külföldi oktatási és civil szervezetekkel. (CSERTI CSAPÓ, 2018)

Nyelvi Műhely

Beás nyelv - Romani nyelv

A nyelvi műhelyek létrehozásának célja, azoknak a korpusztervezési feladatoknak az elvégzése, amelyek során a nyelvek alkalmassá válnak a pontos és árnyalt kifejezésre, a nyelvtervezési, nyelvújítási stratégiák meghatározása egy egységes norma, egyfajta nyelvi állandóság kialakulása érdekében a helyesírás, a nyelvtani és kiejtési szabályok területén egyaránt. (ORSÓS 2005) További cél, a romani és a beás nyelvek tudatos és szándékos alakítása, a szókincs-gazdagítási, -bővítési módok eldöntése. A beás és a romani műhely munkájához folyamatosan csatlakoznak további elkötelezett szakemberek, nyelvoktatók és nyelvészek is. (LAKATOS, 2012)

A PTE BTK Romológia és Nevelésszociológia Tanszéke az első olyan felsőoktatási intézmény hazánkban, ahol a két magyarországi cigány nyelv oktatása 1997 óta folyamatos. Ez az időszak számos tanulással szolgált mind a nyelvet tanulók, mind a nyelvet tanítók számára. Mindkét nyelvi közösség körében megfigyelhető a nyelvcsere folyamata, ennek következtében a nyelveket anyanyelvként és így hétköznapi kommunikációs eszközként már csak az idősebb generáció használja, a középső és fiatal generáció leginkább a magyar nyelvet beszéli. (ORSÓS, 2012) Ritkán van alkalmunk olyan hallgatóval találkozni, aki anyanyelvi szinten beszéli a romani vagy a beás nyelv bármelyik dialektusát. Ez a tény önmagában meghosszabbítja az utánpótlás-nevelés időszakát. Az anyanyelvi kompetencia még nem jelenti ugyanis a nyelvek rendszerének automatikus ismeretét, így a tudatos nyelvhasználat és a nyelvtani rendszer megismerése, a törvényszerűségek felismerése külön tanulási folyamat. A cigány nyelvek anyanyelvű használata mellett is az írásbeliség, a standardizáció témaköre is folyamatos kérdéseket vet fel. (ORSÓS 2006a) Mivel a nyelvek tanulásával a legtöbb esetben találkozunk először, így előzetes írásbeli ismeretekre csak kevés hallgatónál építhetünk. Egyetemen kívül is számos alkalommal fordulnak hozzánk segítségért egy-egy cím, intézménynév lefordítása, különböző honlapok, tartalmi kivonatok vagy több oldalas szakszövegek fordítása miatt. Mivel a beás és a romani nyelv leginkább informális területeken használatos, formális helyzetekben kevésbé fordulnak elő, így a hivatalos nyelv használatához szükséges, szavak, kifejezések hiányoznak a nyelvek szókészletéből, ezért egy-egy ilyen megbízás nem kis kihívást jelent a nyelvvel foglalkozó műhelytagoknak. Az utóbbi időszak gyakori elvárása lett a nyelvek egyenjogúságának elérése, és azoknak a feltételeknek a megteremtése, amelyek alkalmassá teszik használatukat minél több nyelvhasználati funkcióban. (LAKATOS, 2012)

Romológia ismeretek a PTE más karain hallgatók számára

A tanszék fontos tevékenységét képezik azok a roma, cigány tematikájú felnőtt-továbbképzési programok is, melyek a legkülönbözőbb csoportok számára kerülnek megszervezésre.

Fontos eredmény, hogy már harmadik éve minden PTE-s hallgató számára elérhető formában – Campus-kurzus – zajlik olyan kurzus, amely romológiai ismereteket nyújt számukra interdiszciplináris megközelítésben. Hiszen nem csak a leendő tanároknak hasznos, ha jobban értik egyrészt a hátrányos helyzetű emberek nehézségeit, másrészt a hazai romákról alaposabb ismeretekkel rendelkeznek.

Nem maradhat említés nélkül, hogy kollégáink meghatározó szerepet töltenek be az Intézethez kapcsolódó olyan szervezeti formák, kezdeményezések létrejöttében és működtetésében is, mint a PTE Tanárjelöltek Szakkollégiuma, a „Tanítsunk Magyarorszáért program” (TMO), (ANDL - ARATÓ - ORSÓS - VARGA 2020) a „Befogadó Egyetem” projekt (ARATÓ - VARGA (2015), VITÉZ 2021), illetve annak folytatásaként és állandósításaként épp ez év nyarán megalapított Inkluzív Kiválóság Kutatócsoport (Inclusive Excellence Research Group). Ez utóbbi szervezet küldetése, hogy az inklúzió (kölcsonös befogadás) szemléletét a kutatás, a fejlesztés, a képzés és a gyakorlat színtereire – egy szervezeti egység keretében – kiterjessze, folyamatosan működtesse. A létrejövő kutatócsoport így egy olyan transz- és interdiszciplináris műhelye a Pécsi Tudományegyetemnek, azon belül a bölcsészettudományoknak és a társadalomtudományoknak helyt adó Bölcsész- és Társadalomtudományi Karnak, amely a feltáró alap- és alkalmazott kutatások mellett a fejlesztés stratégiai és taktikai területein is érvényesíti a kutatási eredményeket, továbbá képzési szolgáltatásokon, illetve egyéb szervezeti szolgáltatási formákon keresztül segít a gyakorlati implementációban. A kutatócsoport egyúttal kapcsolódni kíván az inkluzív kiválóság tématerületén alkotó hazai és nemzetközi tudományos műhelyekhez.

A szervezeti egység hagyományaihoz tartozik immáron az a számos kiadványsorozat (Gypsy Studies-Cigány tanulmányok, Gypsy Studies Student, Romológia folyóirat, Romológia könyvsorozat, annak angol nyelvű kötetei) és egyedi, alkalmi kiadványok is, amelyek a tanszék, a Romológiai Kutatóközpont és a Wlislócki Henrik Szakkollégium gondozásában láttak napvilágot. Ezek tanszékünk és kollégáink szakmai beágyazódását is segítik a tudományos életbe.

PTE Wlislócki Henrik Szakkollégium

A Pécsi Tudományegyetem Wlislócki Henrik Szakkollégiuma 2002-ben jött létre, az európai uniós előcsatlakozást segítő, úgynevezett PHARE Program támogatásával, a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának Romológia és Nevelésszociológia Tanszékén. A szakkollégium célja a kezdetektől az volt, hogy összefogja és integrálja a PTE különféle karain tanuló cigány, roma származású hallgatókat, illetve mindazokat, akik érdeklődnek a romológia téma- és tudományterülete iránt. A szakkollégium tevékenységi köre a fennállása óta eltelt csaknem két évtizedben folyamatosan alakult a hallgatói szükségletek és a működési környezet nyújtotta lehetőségek mentén. (VARGA, 2014)

A szakkollégium célrendszere a kezdetektől kettős irányba mutat: egyrészt igyekszik megakadályozni a zömében hátrányos helyzetből induló szakkollégiumi hallgatók egyetemi képzésből való lemorzsolódását, egyidejűleg elősegíti az egyetemi tanulmányok sikeres abszolválását, másrészt tehetséggondozó munkájával arra törekszik, hogy a szakkollégiumi hallgatók a saját szakterületükön – egyéni képességeikhez mérten – kiemelkedő tanulmányi és tudományos eredményeket érhessenek el. A célok elérését a szakkollégium olyan méltányossági szolgáltatásokkal biztosítja, melyek mind a hátránykompenzációt, mind a tehetséggondozást elősegíteni hivatottak, emellett épít az inkluzív támogató közeg nyújtotta ösztönző hatásmechanizmusra is, melynek révén a hallgatók egymást támogató, segítő közösség tagjaiként működnek együtt.

A szakkollégium egy demokratikus alapon szerveződő közösség, ahol egy vezető tanár – egyetemi oktató – támogatása és iránymutatása mellett a hallgatók közössége, vagyis a szakkollégium Közgyűlése által megválasztott, négy tagú diák vezetőség működteti a szakkollégiumot, szervezi tevékenységeit, képviseli a nyilvánosság előtt a közösséget – a szakkollégium tagjaival szoros együttműködésben, és egyetértéssel.

A fent leírt célokat figyelembe véve a szakkollégiumi tevékenységek fókuszában láthatóan a csatlakozó hallgatók tanulmányi és tudományos előmenetelének, közösségfejlesztésének támogatása, illetve társadalmi szerepvállalásuk ösztönzése áll.

A tanulmányi előmenetelt segítő direkt és indirekt szolgáltatások részben közösségi, részben egyéni szinten valósulnak meg. A direkt szolgáltatások körébe soroljuk elsősorban azokat az egyéni szolgáltatásokat, melyek közvetlenül járulnak hozzá az egyetemi tanulmányok sikeres és eredményes végzéséhez. E körbe sorolhatóak egyéni hallgatói igények mentén a legkülönbözőbb tantárgyi fejlesztések, kiegészítő felkészítések, szaktanárok bevonásával, csakúgy, mint az idegennyelvi oktatás, a diplomához elengedhetetlen nyelvvizsgára való felkészítés. A hallgatók részére nyújtott személyre szabott szolgáltatásként értelmezzük azokat a támogatásokat, melyek közvetett módon segítik elő előrehaladásukat azáltal, hogy személyes életvezetésük megerősítését, jóllétüket szolgálják. Ide soroljuk az egyéni szükségletek mentén nyújtott mentálhigiénés támogatást, hozzáértő pszichológus szakember bevonásával, vagy az egyéni tutori támogatást, melyben a tutori hálózatot alkotó egyetemi oktatók a hallgatók egyetemi, tanulmányi és szakmai, tudományos előrehaladását támogatják, rendszeres személyes kapcsolattartás és folyamatos nyomon követés által. Ezt kiegészítendő működik a mentori rendszer egyéni és közösségi dimenzióban, mely a kortárs-segítés szintjén hivatott támogatni a szakkollégiumi hallgatók egyetemi életbe való sikeres integrációját, a hétköznapi praktikus-technikai tudnivalók átadásától a kisebb léptékű tanulmányi iránymutatásig. A mentori rendszerben az idősebb, szakkollégiumban több szemesztert eltöltött hallgatók kerülnek segítő szerepbe az újonnan érkező szakkollégisták javára. A tutori és mentori rendszer együttesen egy olyan hálóként szolgál a hallgatók részére, mely hozzájárul a lemorzsolódás mérsékléséhez, mind a szakkollégiumi közösség, mind pedig az egyetem intézményi szintjén. A közösségben megvalósuló fejlesztések körében rendre tematikus tréningek, felkészítő foglalkozások valósulnak meg, jórészt tanulásmódszertani vagy kutatómódszertani fókusszal.

A kutatómódszertani felkészítés és gyakorlat a szakkollégium további fókuszát hivatott erősíteni, mely a tudományos előmenetel támogatását, a kutatói attitűd formálását célozza. A hallgatóknak lehetőségük nyílik aktívan bekapcsolódni a tudományos vérkeringésbe, mely bekapcsolódásnak több útja is lehetséges a szakkollégiumban. A hallgatók egyrészt saját érdeklődésüknek megfelelő, önálló kutatások lefolytatását végezhetik, melyhez a kellő szakmai segítséget és folyamatos egyéni támogatást is megkapják. Az általuk végzett kutatások mellett fontos szót ejtenünk az oktatói kutatói tevékenységről, nagyobb léptékű, akár országos reprezentatív kutatásokról is – elsősorban a Romológiai Kutatóközpont révén –, melyekbe a szakkollégiumi hallgatók junior kutatóként időszakosan becsatlakoznak, és végeznek kutatói részfeladatokat, akár az adatrögzítés, akár az adatfeldolgozás, vagy adatelemzésbe való becsatlakozás tekintetében. A szakkollégiumi hallgatók ezáltal egy professzionális tudományos közösségben is működhetnek, melyben szerzett sokrétű tapasztalataik és személyes kapcsolódásaik tudományos előmenetelüket is elősegítik. Mindamelllett az itt szerzett tapasztalatok alapvetően járulnak hozzá akár csak egy igényes diplomadolgozat elkészítéséhez, az ehhez szükséges kompetenciák elsajátításához és magabiztos működtetéséhez. A hallgatók egyéni vagy közösségben, kutatócsoportban végzett tevékenységeinek, vizsgálódásaik eredményeinek disszeminációját hazai és nemzetközi konferenciákon való prezentációkkal biztosítják, emellett publikációs lehetőséget is biztosít számukra a szakkollégium – elsősorban a hagyományosan tanévente egy alkalommal megjelentetésre kerülő, hallgatói kutatásokat bemutató kiadványban. Az elmúlt csaknem két évtizedben a szakkollégium tekintélyes példányszámú kiadványsorozattal büszkélkedhet, melyben a hallgatói kutatások mellett elsősorban a cigányság és a nevelésszociológia kérdéskörével foglalkozó, nagyobb léptékű vizsgálódások eredményei is bemutatásra kerültek.

Tanulmányi téren, és tudományos területen nyújtott támogatások mellett nagy hangsúly helyeződik a közösségfejlesztésre is. A szakkollégium lényegét tekintve egy öntevékeny közösség, ahol a cigány, roma hallgatók identitásukat, kulturális hovatartozásukat pozitív érzelmi viszonyulással, tapasztalással tudják megélni, megerősíteni. Ehhez hozzájárulnak hozzá a szakkollégium által szervezett, tematikus kulturális és közösségi események, valamint a mások által szervezett, identitáserősítést célzó rendezvények, az azokon való részvétel – akár csak egyszerű résztvevőként, akár aktív közreműködőként.

Az aktív közreműködés, tágabb értelemben a társadalmi felelősségvállalás, szűkebben a közösségi szerepvállalás rendkívüli módon jellemző a szakkollégiumi közösségre. A hallgatók rendszeresen végeznek önkéntes tevékenységet civil kezdeményezésekben, főként, ahol a célcsoportot hátrányos helyzetben élő, többségében cigány, roma gyermekek és fiatalok, közösségek alkotják. Jellemző, hogy a szakkollégiumi hallgatók jó része hosszútávon is a választott civil szervezet meghatározó munkatársaivá válnak, vagy maguk is újabb civil kezdeményezések úttörőivé lesznek. A társadalmi szerepvállalás révén a hallgatók a sokrétű szakmai tapasztalatszerzési lehetőség mellett olyan társadalmi tőkére, kapcsolati hálóra is szert tehetnek, amely alapjaiban járul hozzá munkaerőpiaci helyzetük megerősödéséhez. A közösségi szerepvállaláshoz sorolható a szakkollégisták által a középiskolások körében végzett pályaaorientációs tevékenység, mely alapvetően a közoktatásban fellelhető, hátrányos helyzetben lévő diákok elérését, továbbtanulásra való motiválását célozza, lehetővé téve az egyetemi és szakkollégiumi élettel való megismerkedést, a szakkollégiumi hallgatók – mint hiteles referencia-személyek – közvetítésével. A pályaaorientációs tevékenységek részben közösségi foglalkozások keretében, részben egyéni mentorálással zajlanak. E tevékenység eredményességét mutatja, hogy az elmúlt években több szakkollégiumi (egyetemi) hallgatónk egykor a szakkollégium pályaaorientációs programjainak célszemélyeként, középiskolás diákként került a szakkollégium látókörébe.

És hogy miként érzékelhető, értékelhető a szakkollégium eredményessége? Erről tanúskodhat néhány, szakkollégisták által megfogalmazott gondolat, melyek talán képesek érzékeltetni a szakkollégium küldetésében rejlő valódi értékeket, és segítenek a sikeresség mérését új dimenzióban értelmezni.

„A PTE nekem nem létezik a WHSZ nélkül. A szakkoli nélkül a kezdés nehéz lett volna...Egy közösség része lettem és ők formáltak, és én őket, a legjobb barátaim itt születtek. Örökre szóló emlékek. Sokkal elfogadóbb, nyitottabb vagyok másokkal és magammal szemben is.”

„Sok-sok barátom lett az évek alatt, közelebbiek és távolabbiak. Ezekhez a barátokhoz úgy érzem, bármikor tudok majd fordulni az évek során. Ezen felül úgy gondolom, hogy felnöttem az évek alatt. Megértem ahhoz, hogy a szakmában elhelyezkedjek majd.”

Összegzés

A fent ismertetett tevékenységek, mérföldkövek és eredmények jól reprezentálják azt a sokszínű és széleskörű tevékenységi kört, amely szorosabban kötődik a tanszék, intézet állandó szakmai munkájához. Ezekon kívül az elmúlt évtizedek azt is megmutatták, hogy ennél tágabb térben is érvényesíteni tudjuk szakmaiságunkat, szemléletünket, a pécsi romológiai, illetve neveléstudományi iskolát. Mutatja ezt a 2019-es Országos Neveléstudományi Konferencia szervezési jogának elnyerése és lebonyolítása (s a 2022-es esemény helyszíne is Pécs lesz), részvételünk a „Horizontok és Dialógusok” konferenciasorozat működtetésében; a tanszékhez szorosan kapcsolódó Profex beás általános nyelvvizsgahely létrehozása és fenntartása (ORSÓS, 2006b); külföldi partneri kapcsolataink folyamatos bővülése (legújabbban az Eperjesi Egyetemmel (Prešovská univerzita v Prešove), kollégáink részvétele különböző szakmai bizottságokban, fórumokon, konferenciákon, a HERA munkájában való szerepvállalása, a beás és romani érettségi vizsga kidolgozása és elnöki tevékenységeinek ellátása, tanulmányi versenyeken való feladatvállalása, a leginkább tanszékünk nevelésszociológiai munka-

csoportjához köthető „Inclusive Excellence and Inclusive Universities: How to Increase Academic Excellence through Diversity and Inclusion for Enhancing Social Inclusion in Higher Education” című nemzetközi online konferencia stb.

A 2006 szeptemberében elindult „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola Nevelésszociológia Programjába a tanszék oktatói több szálon is bekapcsolódtak. Amellett, hogy a szakmai előmenetel (PhD fokozat megszerzése, habilitáció) szempontjából meghatározó az OTNDI, események szervezőjeként, témavezetőként, tőrsztagként, oktatóként, vezető helyettesként, eljárások lebonyolítójaként kollégáink többsége részt vesz a doktori képzésben.

Szintén fontos, hogy kollégáink kapcsolódnak Intézetünk nemzetköziesítési törekvééhez, ennek jegyében részt veszünk az angol nyelvű pedagógus képzésben (Pedagogy BA), valamint saját angol nyelvű programot is akkreditáltattunk (Roma Studies BA).

Irodalom

- ANDL Helga – ARATÓ Ferenc – ORSÓS Anna – VARGA Aranka (2020): Új utak a tanárképzésben – tanárjelöltek kompetenciáinak fejlődése a „Tanítsunk Magyarorszáért” program keretében. *Autonómia és Felelősség* 5:1-4, pp. 101-122
- ANDL Helga – CSERTI CSAPÓ Tibor (2017): Cigányok, romák reprezentációja a hazai környezet- és természetismeret, illetve földrajz tankönyvekben. In: *Mrázik Julianna (szerk.): A tanulás új útjai. (HERA évkönyvek; 2016.)* Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete (HERA), Budapest. 28-46.
- ANDL Helga – BECK Zoltán – CSERTI CSAPÓ Tibor – LAKATOS Szilvia (2019): Romológiai ismeretek és tanárképzés. In: Arató Ferenc (szerk.). *Áttekintés. Válogatás a pécsi neveléstudományi műhely munkáiból. Autonómia és felelősség tanulmánykötetek V. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Pécs* pp. 177-192. https://nevtud.btk.pte.hu/sites/nevtud.btk.pte.hu/files/files/atekintes_0.pdf
- ARATÓ Ferenc – VARGA Aranka (szerk.) (2015): Befogadó egyetem: Az akadémiai kiválóság fejlesztése az inklúzió szempontjainak érvényesítésével. Pécs, PTE BTK Neveléstudományi Intézet
- BECK Zoltán (2013): A romológia és annak valódi tárgya. *Romológia*, 1. évf. 2-3. szám. 8-33. http://epa.oszk.hu/02400/02473/00002/pdf/EPA02473_romologia_2013_02-03_008-033.pdf
- CSERTI CSAPÓ Tibor (szerk.) (2015): Alapirodalmak a hazai cigány/roma népességre vonatkozó társadalomtörténet, társadalomismeret oktatásához. PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs.
- CSERTI CSAPÓ Tibor (szerk.) (2018): PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszéke. 20 éves a romológia képzés Pécsen. PTE-BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs.
- DEZSŐ Renáta Anna (2011): Raising Awareness of Socially Excluded Groups in Teacher Training. In: Wim, Coudenys (szerk.) *Inclusion Through Education and Culture: Fourth Annual Conference of the University Network of the European Capitals of Culture Jointly Organized with the Compostela Group of University.* University of Pécs (2011) pp. 17-23.
- DEZSŐ Renáta Anna (2013): Gandhistória. Középfokú roma/cigány nemzetiségi oktatás a rendszer-váltás első két évtizedének Magyarországon. Virágmandula Kft., Pécs.
- DEZSŐ Renáta Anna (2015): International Segments of Teacher Education at the Institute of Education Sciences of the University of Pécs. In: Kéri, Katalin (szerk.) *Az európai pedagógusképzés metszetei: tanulmánykötet*, Pécs: PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, PTE BTK Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola pp. 163-179.
- FORRAY R. Katalin (2012): Romológia a Pécsi Tudományegyetemen. A Pécsi Tudományegyetem 2012. március 1-3-i „Mandulavirágzás” Konferencián elhangzott előadás alapján. https://www.academia.edu/1520250/Romol%C3%B3gia_a_P%C3%A9csi_Tudom%C3%A1nyegyetemen

- GORDON GYŐRI János (szerk.) (2014): Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára: Kutatási eredmények. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Helga, ANDL –Zoltán, BECK –Tibor, CSERTI CSAPÓ –Szilvia, LAKATOS (2021): Romani Studies And Teacher Training. In: Anna Orsós (Ed.). The role of romani studies in higher education: a collaborative project between the University of Pécs and the University of Prešov. University of Pécs, Faculty of Humanities and Social Sciences, Institute of Education Department of Romology and Sociology of Education Romology Research Centre, Printed by Central Press Print, Kaposvár. 15-29.p, ISBN: 978-963-429-717-8, Digital ISBN: 978-963-429-757-4
- LAKATOS Szilvia (2012): A romani nyelv közösségi használatának és közoktatási helyzetének vizsgálata Magyarországon. Doktori (PhD) értekezés. PTE „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs.
- ORSÓS Anna (2005): A nyelvi másság dimenziói: A beás nyelv megőrzésének lehetőségei. In. *Educatio*, 14. évf. 1. sz. 186-194.
- ORSÓS Anna (2006a): A magyarországi beás nyelv oktatási és nyelvtervezési kérdései. In: KB 120 – A titkos kötet. Nyelvészeti tanulmányok Bánréti Zoltán és Komlósy András tiszteletére KÁLMÁN László (szerk.). MTA Nyelvtudományi Intézet. Tinta Könyvkiadó, Budapest. 67-86.
- ORSÓS Anna (2006b): Nyelvvizsga beás nyelvből. In: *Ismeretek a romológia alapképzési szakhoz*. Forray R. Katalin(szerk.): Bölcsész Konzorcium. Budapest. 131-138.
- ORSÓS Anna (szerk.) (2015): A romológia alapjai. PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék – Wlislócki Henrik Szakkollégium, Pécs. <http://mek.oszk.hu/14700/14735/html/index.html>
- ORSÓS Anna (2012): Metszéspontok. A beás nyelv megőrzésének lehetőségeiről (szerk): FORRAY R. Katalin; Meleg Csilla; Kéri Katalin; Barakonyi Károly; Bárdossy Ildikó; Héjj Andreas. ISBN 978 615 5181 46 7 Kiadó: Virágmandula Kft.
- VARGA Aranka (2014): A pécsi Wlislócki Henrik Szakkollégium mint inkluzív tudományos közösség. *Új Pedagógiai Szemle* 11-12. sz. 47-59.p.
- VITÉZ Kitti (szerk.) (2021): Befogadó Egyetem itt és most. Pécs: PTE BTK PTE BTK Neveléstudományi Intézet.

Demény Piroska

Az erdélyi magyar tanítóképzés pedagógiai gyakorlatának 21. századi korszerűsítési kísérletei

Absztrakt

A BBTE Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet a pedagógusi pályára történő eredményes felkészítés érdekében olyan képzési modell kidolgozására törekszik, amelyben az elméleti képzés mellett megfelelő súllyal szerepeljen a hallgatók gyakorlati felkészítése. Ennek érdekében folyamatosan kísérletezünk: a román tantervvel kötelezően egységes keretek között maradva, azt néhol kiegészítve arra törekszünk, hogy hallgatóink minél aktívabban vegyenek részt az iskolai, óvodai munkában, és minél több területen kipróbálják magukat. A csoportos pedagógiai megfigyelések, szimulációk, próbatanítások, vizsgatanítások mellett, olyan egyéni szakmai gyakorlati lehetőségeket igyekszünk teremteni, ahol komoly tapasztalatokat szerezhetnek. A tanulmányban a romániai pedagógusképzés (kiemelten az óvo-tanítóképzés) jelen helyzetét összegezzük, majd a pedagógiai gyakorlat elképzelését mutatjuk be, amelynek fő célja a pedagógusi pályára történő gyakorlatközpontú felkészítés az óvodai, iskolai munkában való aktív részvételen keresztül, a pedagógusi munka minél több szeletének megismertetése, a gyerekekkel való közvetlen találkozás lehetőségének biztosítása.

Kulcsszavak: pedagógiai gyakorlat, szimuláció, próbatanítás, vizsgatanítás, külső gyakorlat, szabad szakmai gyakorlat

Körkép

Romániában a 2011-ben elfogadott oktatási törvény felemás helyzetet teremtett az óvodapedagógusok és tanítók felkészítése terén. A törvény lehetőséget teremt a középfokú képzés továbbélése mellett, vele párhuzamosan felsőfokú tanító- és óvodapedagógus képzés szervezésére: a bolognai rendszer keretében hároméves alapképzés (BA) és kétéves mesterképzés (MA) indulhat. A pedagógusképzés vonatkozásában azóta is több jogszabálmódosítás történt, ami fokozta a bizonytalanságot. Gondolunk itt a középfokú képzés többszöri beszüntetésére, átnevezésére, a főiskolai szintű képzés beindítására, majd a bolognai képzéssel járó bonyodalmakra, amelyek a pedagógusképzés tartalmi fejlődésére is rányomták bélyegüket. Az erdélyi magyar pedagógusképzés empirikus vizsgálatával az évek folyamán többen is foglalkoztak. Szabó-Thalmeiner a líceumi és főiskolai állami tanítóképzést vizsgálta, összehasonlítva a tanárképzéssel (SZABÓ-THALMEINER 2007; 2009). Kutatásának egyik részét képezi a pedagógusképzés tanterveinek elemzése is. Barabási az elmélet és gyakorlat integrációját vizsgálta a tanítóképzésben, a romániai és a magyarországi tanítóképzés rendszerét és tanterveit összehasonlítva (BARABÁSI 2006). E kutatás a tantervek hiányosságai mellett rávilágított a tanítóképzés elméletorientált jellegére, a hallgatók és oktatók viszonyulására a pedagógusképzéshez. Stark Gabiella (STARK 2012) a tanítóképzésben alkalmazott tanterveket elemezte. Tanulmányunkat mi is ezekre a kutatásokra alapozzuk, amelyek mindegyike hivatkozik a tanítóképzés elméletorientált jellegére.

Az erdélyi magyar pedagógusképzésnek hosszú történetéből most csupán a 21. századi helyzetével foglalkozunk, amikor is a képző intézmények száma eléggé szövevényes: hat helyszínen működik

mai napig is állami támogatással középfokú képzés magyar nyelven (Nagyenyed, Zilah, Marosvásárhely, Kézdivásárhely, Székelyudvarhely és Nagyvárad), közülük Zilahon csak négyévente indítanak tanítóképző osztályt. A középfokú képzéssel párhuzamosan hat helyszínen szerveződött felsőfokú óvó-tanítóképzés állami és magánegyetemen egyaránt: Kolozsvár, Szatmár, Udvarhely, Kézdivásárhely, Marosvásárhely és Nagyvárad. A hat helyszín közül Nagyváradon a Partiumi Keresztény Egyetem, Marosvásárhelyen pedig Kántor Tanítóképző Főiskola színesíti a palettát. A képzések lefedik a teljes erdélyi magyar nyelvterületet, s lassan már túlképzés folyik, hiszen a pedagógusi állások elfoglalására rendezett vizsgákon viszonylag magas túljelentkezéssel találkozunk. Azt is megfigyelhettük, hogy az utóbbi években egyre nagyobb a pályát elhagyó fiatal pedagógusok száma, amit egyfelől a hiányos gyakorlati felkészüléssel magyarázhatunk. Egyetemi évek a hallgatók leginkább olyan intézményekben gyakorlatoznak, ahol osztott osztályokban, mentor segítségével próbatanítanak. A városi intézményben, ügyes mentorok segítségével, szaktanárok alapos irányításával sokkal magabiztosabban kellene az egyéni munkát megkezdniük. Amikor viszont kisebb településeken kezdik meg egyedül a tanítást, megszeppennek a sok szervezési feladat, a tanítási nehézségek láttán és elmenekülnek, elhagyják a rendszert. A pályakezdők nagy része nem tud bánni saját személyiségével, nincs tisztában saját értékeivel és képességeivel, nincsenek valós ismeretei arról a közegekről, ahol tudását át szeretné adni tanítványainak. Úgy gondoljuk: nagyobb figyelmet kell szentelnünk a hallgatók gyakorlati felkészítésének azért, hogy magabiztosabb pedagógusokat tudjunk képezni a jövőnek.

A gyakorlati felkészülés helyzete

Kutatások bizonyítják, hogy az egyetemi hallgatók zöme kevesli a gyakorlati órákat, úgy tartja: túl magas az elmélet aránya a gyakorlathoz viszonyítva. Stark Gabriella egy 2010-es kutatásából az derül ki, hogy az egyetemi gyakorlathoz biztosított idő nem teszi lehetővé a hallgatók számára, hogy megfelelően felkészüljenek a tanításra, és a későbbiekben megállják helyüket a munkaerőpiacon. Hasonlóképpen, Szabó–Thalmeiner Noémi kutatása szerint is a felsőfokú képzés inkább a pedagógiai-pszichológiai jellegű elméleti tárgyakra helyezi a hangsúlyt, szemben a tanítóképző líceumi oktatással, ahol a gyakorlati képzés kap nagyobb figyelmet. Barabási Tünde romániai és magyarországi oktatók, hallgatók és gyakorlatvezetők körében végzett empirikus (dokumentumelemzésre és kérdőívekre) alapuló vizsgálata során szintén arra a következtetésre jutott, hogy „a romániai magyar tanítóképzés még erőteljesen elméletigényes, amit az integrált szemléletmód érvényesítésének igényével szükséges gyakorlatorientáltabbá tenni.” (BARABÁSI 2006: 16)

Ahhoz, hogy tisztán láthassunk ebben a kérdésben, néhány általánosságot tisztáznunk kell. Az óvodapedagógus- és tanítóképzésre a társadalomtudományok területének minőségbiztosítási standardjai érvényesek. (Képzési standardok.. <http://www.aracis.ro/proceduri>). Ezek az ARACIS standardok előírják az óvodapedagógus- és tanítóképzés tanterveinek felépítését, valamint a tantárgyak rendszerét. A magyar nyelvű óvó-tanítóképzős tantervnek követnie kell a román tantervet. Ebben a dokumentumban meghatározzák az elméleti és a gyakorlati órák arányát, s az egyetemeknek annyi szabadságuk marad csupán, hogy az egyes tantárgyak időrendi és logikai sorrendjét megállapíthatják. A legújabb tantervet sikerült oly módon alakítanunk, hogy legalább opcionálisok tekintetében bővítettük a palettát.

A romániai oktatási rendszer nagy hiányossága a gyakorlat tekintetében, hogy nálunk nincsenek kinevezett gyakorló iskolák, így az egyetem kénytelen egyéni szerződéseket kötni az iskolákkal, óvodákkal, külön megkeresni minden mentort és felkérni a feladatra, amelyért az egyetemről fél-évente jutalékot is kap. Ebben a szervező munkában a pedagógiai gyakorlat szervezésével megbízott kollégának van nehéz dolga: olyan mentorokat kell találni, akik megfelelő szakmai felkészültséggel, lehetőleg I. fokozattal rendelkezzenek. A megszerzett fokozat nem jelent mindig szakmai felkészültséget, ötletességet is. Kevés olyan továbbképzési lehetőség adódik, ahol a gyakorlatvezetésre felkért

kollégákkal egyeztetni tudjuk elképzeléseinket, hiszen a mentorképzések leginkább román nyelven zajlanak, erre a mi, magyar mentoraink nem jelentkeznek.

Pedagógiai gyakorlat új modellje

A pályára való eredményes felkészítés érdekében szükségesnek látjuk olyan képzési modell kidolgozását (1. táblázat), ahol az elméleti képzés mellett megfelelő súllyal szerepeljen a gyakorlati felkészülés is. Ennek érdekében új típusú pedagógiai gyakorlatot vezetünk be, melynek lényege, hogy a hallgatók minél több területen kipróbálják magukat, egyre aktívabban kapcsolódjanak be az intézmények mindennapi munkájába.

Első lépésként a választható tantárgyi csomagokba olyan tárgyakat iktattunk be, melyek segítik a hallgatók felkészülését a gyakorlati munkára: elsősorban önismereti és társismereti órákat, drámapedagógiát, családszociológiát, de bábozást, szórakoztató matematikát is találunk a választhatók között. A gyakorlatközpontú felkészülést szolgálja az új tantervben már I félévben megjelenő kötelező pedagógiai gyakorlat, s ez a gyakorlati rész az évek előrehaladtával bővül és új területekkel gazdagodik.

Egyházi jellegű, bentlakásos intézményeket, illetve a különböző – Kolozsváron működő - alternatív iskolák mindennapjaiba is betekintést nyerhetnek. Ebben a periódusban olyan magánintézményekbe is ellátogatunk, amelyek más ország tanterve szerint tanítanak (például a Royal School). Így elsőeveseink megismerhetik azt a színes iskola- óvoda - palettát, amivel Kolozsvár rendelkezik. Aki alaposabban szeretné valamelyik intézmény életét, munkáját megismerni, annak lehetősége van önkéntes munkára jelentkezni: délutáni programokban segíteni, hétfégi szülő-gyermek programokat szervezni, délutáni műhelyeket vezetni. A körforgásszerűen megszervezett csoportos megfigyelések mellett egy-egy nap egyéni hospitáláson vesznek részt a hallgatók: első félévben óvodában, második félévben iskolában szereznek egyéni tapasztalatokat, közelebről megismerik a csoportok mindennapi munkáját.

Másodéven kezdődnek el a hallgatók próbatanításai: fejlődéslélektani, pedagógiai és tantárgypedagógiai elméleti alapokkal ülnek be csoportos megfigyelésre egy-egy kijelölt csoportba/ osztályba. Az egyetemi szemináriumokon, egyetemi oktatók jelenlétében szimulációkkal, mikrotanításokkal készülnek fel a gyermekcsoport előtti tanításra. Ezek a szemináriumok a hallgatók gyakorlati munkáját előkészítő, segítő és nyomon követő csoportfoglalkozások, amelyek az alábbi tematikákat vethetik fel: az intézmény működésének törvényi meghatározottsága: az iskolai munka tartalmi szabályozásának dokumentumai; az oktatási törvény; a gyermek, a pedagógus, a szülő jogait, kötelességeit szabályozó rendelkezések; az intézmény pedagógiai programja, működési feltételei; a megfigyelések szerepe, sajátosságai; megfigyelési technikák típusai és alkalmazásuk lehetőségei; fegyelmzési problémák, konfliktusok és azok megoldási lehetőségei stb.

Az első éves gyakorlat alatt igyekszünk különböző típusú intézményekkel megismertetni a hallgatókat: csoportokra bontva, körforgásszerűen látogatnak meg állami intézményeket,

Tanév elején a pedagógiai gyakorlat felelőse mentorokkal egyeztetve osztja be az 5-6 hallgatóból álló csoportokat. Minden óvodai csoportba vagy elemi osztályba öt-hat hallgatót helyezünk el azért, hogy az oktatás minőségét megtartsuk, s a hallgatónak is lehetőséget adjunk az intézmény és a mentor munkájának alaposabb megismerésére. Másodévtől a hallgatók minden héten egy órarendben is jelölt délelőttöt óvodai csoportban, egy délelőttöt elemi iskolai osztályban töltenek, ami megduplázza a gyakorlatra szánt órák keretét. Ezzel a megduplázott óraszámossal dolgozunk harmadéven is. A pedagógiai gyakorlat felelőse, mentorral és csoporttal egyeztetve készíti el a próbatanítások beosztását. Ebben az egyetemi évben lehetőséget biztosítunk a hallgatóknak arra, hogy párban készüljenek fel egy-egy próbatanításra, egymást kiegészítve, erősítve, alaposabban kidolgozva egy-egy órarészletet, közösen megtartva azt. A felkészülési munkát egyetemi oktató szaktanár segíti, mentor pedig jóváhagyja. (Ő ismeri legjobban a csoportja képességeit, azokat a célokat, amelyeket a tanév folyamán

megvalósítani kíván). A próbatanításon minden esetben részt vesz a mentor, a csoporthoz tartozó hallgatók és – lehetőség szerint – a szakmódszertanos egyetemi oktató, a gyakorlatvezető egyetemi oktató. Óvodai tanításokra integrált tevékenységi tervvel, elemi iskolai tanításra pedig szaktantár-nyak óratervével készülnek. Tevékenységeik megtartása után lehetőség adódik önreflexióra, valamint a jelenlévők értékelő megjegyzéseinek maghallgatására.

Teljesítés féléve	Tanegység neve	Heti óraszám	Teljesítés módja	Kreditérték
I év 1 félév	Pedagógiai gyakorlat – óvodában	3 óra	Csoportos megfigyelések, szimulációk, egyéni hospitálási nap – óvodában	3 kreditpont
I év 2 félév	Pedagógiai gyakorlat – iskolában	3 óra	Csoportos megfigyelések, szimulációk, egyéni hospitálási nap-iskolában	3 kreditpont
II év 3 félév	Pedagógiai gyakorlat – óvodában és elemi oktatásban I	4 óra	Csoportos megfigyelések, mikrotanítások, próbatanítások, egyéni hospitálási nap	3 kreditpont
II év 4 félév	Pedagógiai gyakorlat – óvodában és elemi oktatásban – II	4 óra	Csoportos megfigyelések, mikrotanítások, próbatanítások, egyéni hospitálási nap	3 kreditpont
III év 5 félév	Pedagógiai gyakorlat – óvodában és elemi oktatásban –III	6 óra	Csoportos megfigyelések, mikrotanítások,próbatanítások egyéni hospitálási nap	4 kreditpont
III év 6 félév	Pedagógiai gyakorlat – óvodában és elemi oktatásban – IV	6 óra	Csoportos megfigyelések, mikrotanítások, próbatanítások, záró vizsgatanítás, egyéni hospitálási nap	4 kreditpont

1. táblázat: Gyakorlati képzés rendje a BBTE által a 2021-2022-es tanévre vonatkozóan

A heti csoportos megfigyeléseket alapos pedagógiai felkészülés után kezdik meg: szemináriumokon készülnek fel arra, mit is kell megfigyelni egy tanításon. A hallgatók tanórai megfigyeléseit segédanyag összeállításával (DEMÉNY, 2012) igyekeztünk hatékonyabbá tenni. Ez a füzet tartalmazza a megfigyelésnek, mint a pedagógiai ismeretszerzés módszerének a leírását, a tanórai megfigyelésekhez ajánlott szempontok gyűjteményét és a tanítási órák egyes mozzanatainak (pl. motiváció, értékelés), jellemzőinek leírását. Az elméleti pedagógiai órák valamint a szemináriumi előkészítések által irányítottabbá tehető a hallgatók megfigyelési tevékenysége, hogy ne csak „üldögéljenek” a hospitálási órákon, hanem célzott megfigyeléseket végezzenek.

Harmadéven folytatódik a próbatanítások időszaka. Utolsó félévben sor kerül a hallgatók vizsgatanítására és záró pedagógiai portfóliójának megvédésére. Sorsolással dől el ki milyen csoportban (óvodai vagy iskolai) vizsgatanít, majd a mentorokkal egyeztetve állapítjuk meg az időpontot és a tanítás témakörét. Az ünnepi alkalmon a szakmódszertanos, a mentor és a csoporttársak mellett a gyakorlatvezető és alkalomadtán az intézményvezető (igazgató) is részt vesz. A megtartott és értékelt tevékenység után sor kerül a portfolio bemutatására, amelyben nyomon követhető a hallgató hároméves gyakorlati munkája: az elkészített tervek, hospitálási jegyzőkönyvek, naplók, a reflexiók, értékelések, a különböző beszámolók, igazolások és összegyűjtött didaktikai anyagok.

Az évközi kötelező gyakorlat mellett újabb lehetőségeket kerestünk arra vonatkozóan, hogy a hallgatók minél közelebbről megismerkedjenek a különböző intézményekben zajló munkával. Ilyen megfontolásból tettük kötelezővé a kiegészítő tevékenységeket: másodév és harmadév elején (szeptember 15 - szeptember 30 között, amikor az egyetemi év még nem kezdődött el, a közoktatásban azonban már folyik a munka), ebben az időszakban hallgatóink összefüggő külső gyakorlaton vesznek részt a településükön lévő oktatási intézményben. Ilyen alkalmakkor megtapasztalhatják az osztatlan osztályokkal való munka nehézségeit, az iskolakezdés, óvodakezdés szervezési problémáit, aktívan részt vehetnek a tanév előkészítésében, az évnnyitó szervezésében, évkezdő szülői megbeszélésen stb. Ebben a periódusban tehát a hallgatók pedagógiai asszisztensi feladatokat látnak el: felügyelnek a menzán, a folyosón szünetekben, napközis feladatokat látnak el, szakkörök, versenyek szervezésében segítenek. Kötelező módon ismerkednek a pedagógus adminisztrációs feladataival: anyakönyvek, napló és ellenőrzők vezetése, tanmenet készítése, pedagógiai program tanulmányozása stb.

Összefüggő külső gyakorlat mellett a három egyetemi év alatt vakációs periódusban legalább egy hét külső szakmai gyakorlatra is sort kell keríteni. A szabad szakmai gyakorlatot kapcsolódó intézményekben lehet eltölteni: árvaházakban, gyógypedagógiai intézetekben, táborokban, szabadidőközpontokban, bölcsődékben stb. Ilyenkor megváltozott képességű gyermekekkel, árvákkal, vagy éppen táborozó diákokkal tanulnak meg foglalkozni.

Következtetések

A pedagógussá válás folyamatában az egyetemi évek alatt szerzett óvodai és iskolai tapasztalatoknak meghatározó szerepük van. A hallgatók kihangsúlyozták a gyerekekkel való közvetlen találkozás lehetőségének, a pedagógusi munkában rejlő szépségek és nehézségek megismerésének fontosságát. A pedagógiai gyakorlat eme modelljét úgy állítottuk össze, hogy a gyakorlati idő felét óvodában, felét iskolában tölthessék hallgatóink. Az intézményekben való megfigyelések és tanítások mellett, az egyetemi foglalkozások, szemináriumok szimulációi, mikrotanításai erősítették a hallgatók önbizalmát és a pálya iránti elköteleződésüket. Kérdésünkre megerősítették, hogy mind az intézményekben gyűjtött tapasztalatok, mind a szemináriumokon szerzett ismeretek egyformán fontosak és hangsúlyosak kell hogy legyenek. A többség véleménye szerint a párhuzamosan folyó iskolai, óvodai és egyetemi munka jól kiegészíti egymást. Fontosnak tartják, hogy a szemináriumi keretek között lehetőség van az iskolai tapasztalatok megbeszélésére, elemzésére, a soron következő iskolai tevékenységek előkészítésére. A két hetes összefüggő külső gyakorlat és a szabad szakmai gyakorlat motiváló jellegű, az intézményekben szerzett élmények segítik a gyakorlat és az elmélet összekapcsolását.

A pedagógiai gyakorlat szervezése, menedzselése rendkívül bonyolult folyamat. Minden bonyolultsága ellenére, úgy gondolom – ha a gyermekeink jövőjéről van szó – megéri a fáradságot. Az általam fentiekben röviden felvázolt pedagógiai gyakorlat bevezetése, kivitelezése alapvető jelentőségű lehet az egyetemi tanulmányok motivációjában, a pályamotivációs, pályaszocializációs folyamatban is.

Irodalom

- BARABÁSI Tünde (2006): *Az erdélyi magyar tanítóképzés történetének főbb állomásai különös tekintettel a pedagógiai, pszichológiai jellegű tárgyakra, valamint a pedagógiai gyakorlatra.* In Magiszter 2006/1, pp. <http://rmpsz.ro/uploaded/tiny/files/magiszter/2006/tavasz/6.pdf>
- DEMÉNY Pirokska (2012): *Pedagógiai gyakorlat. Útmutató óvodapedagógus- és tanítóképzős hallgatók számára.* Galaxia Gutenberg Kiadó, Kolozsvár.
- STARK Gabriella (2012): *A magyar nyelvű óvodapedagógus és tanítóképzés a tantervek tükrében.* In: Juhász Erika-Chrappán Magdolna (szerk): *Tanulás és művelődés.* Debreceni Egyetem, Debrecen.

SZABÓ THALMEINER Noémi (2009): Metszet. Az erdélyi magyar állami óvó-tanítóképzés húsz éve egy vizsgálat tükrében. Státus Kiadó, Csíkszereda.

*BBTE, Óvodapedagógia- és tanítóképző szak egyetemi tanterve a 2021-2022-es egyetemi évre.

*Képzési standardok a tanító- és óvóképzés számára – Standarde de formare pentru specializarea Pedagogia învățământului primar și preșcolar. <http://www.aracis.ro/proceduri/>. Utolsó letöltés: 2021. 03. 25.

Hutterer Éva

A pedagógusképzés megújuló rendszere Ukrajnában

Absztrakt

Ukrajna Oktatási és Tudományügyi Minisztériuma – az európai integrációra és az ország elmaradott gazdasági állapotára hivatkozva – 2015-ben dolgozta ki Az ukrajnai oktatás fejlesztésének 2015–2025 között megvalósuló koncepcióját. Az oktatás teljes körű reformját előirányzó tervezetet, az új iskolakoncepciót, valamint az ezek alapján készült és a parlament által jóváhagyott oktatási törvényt jelentős társadalmi vita előzte meg, és a Nova Ukrainszka Skola (Új Ukrán Iskola) bevezetése körüli viták – a törvény jóváhagyása ellenére – napjainkban is folynak. A reformok első lépéseként Ukrajna Oktatási és Tudományügyi Minisztériuma 2016-ban jóváhagyta az ukrajnai oktatás és iskolarendszer teljes megreformálását előirányzó Nova Ukrainszka Skola (NUS) iskolakoncepciót, melynek célja egy szerkezetében, működésében és tartalmában is teljesen új, ukrán iskolarendszer létrehozása. A reformok a felsőoktatás szerkezeti, tartalmi megújítását is előirányozzák, a pedagógusképzés rendszerét is átalakítják. A publikáció a pedagógusképző intézetek előtt álló kihívásokra fókuszálva mutatja be a pedagógusképzés megújítására irányuló törekvéseket.

Kulcsszavak: oktatási reform, pedagógusképzés, kihívások

Bevezetés

Ukrajnában a politikai, gazdasági és ezzel együtt az oktatási reformok az ország függetlenné válása óta folyamatosak. A reformok fő mozgatórugója a szocialista rendszer maradványainak felszámolása, ezzel párhuzamosan a nemzeti identitás erősítése, a függetlenné vált ország területi integritása, önállóságának megőrzése érdekében. Ez egészül ki a piacgazdaság alapjainak megteremtésével és az európai integrációs törekvésekkel. A korszak magyar tannyelvű oktatásának helyzetével több kárpataljai és magyarországi kutató foglalkozik, többek között Orosz Ildikó, Csernicskó István, Fedinec Csilla, Pallay Katalin, Kovács Klára, Ferenc Viktória, a következőkben részben az ő munkáik, valamint személyes tapasztalataink alapján foglaljuk össze azokat az előzményeket, melyek a pedagógusképzésben napjainkban zajló változásokat megalapozták. Egyúttal bemutatjuk a pedagógusképzést szabályozó dokumentumok alapján a pedagógusképzést érintő változásokat.

A reformtörekvések intenzitását változóan, hullázónak nevezhetjük a mindenkori politikai hatalom és regnáló párt európai integrációs elkötelezettsége és „oroszbarát” beállítódása függvényében. További jellemzőjük a reformoknak, hogy míg a törvényhozás szintjén viszonylag gyorsan megszületnek a törvények, rendeletek, az ezekben foglaltak bevezetése, megvalósítása a megfelelő feltételek, körülmények és anyagi eszközök hiányában évekig elhúzódik (OROSZ, 2007, 2012). Jó példája ennek, hogy a szocialista ideológiát propagáló tantárgyak gyorsan kikerültek a tantervekből, ugyanakkor az új tantárgyakhoz készült tankönyvekre évekig kellett várni, ugyanígy problémát okozott a tantárgyi tartalmak cseréje. Míg az állami normatívák már előirányozták az új tankönyveket, a magyar tannyelvű iskolák tanulói számára pl. pénzhányra hivatkozva évekig csúszott egyes tankönyvek fordítása, az elemi iskolai osztályokban évekig tanítottak azokból az olvasókönyvekből (IVASKOVICS, 1989), melyekben egész fejezetnyi olvasmányt (*Szovjet hadseregünk, Lenin velünk van*) ítélték használha-

tatlannak. Csak a pedagógusok hozzáállásán, kreativitásán múlott, hogy ezeket a tartalmakat mivel helyettesítik. Ami pozitív hozadéka a helyzetnek, hogy a megváltozott körülmények között nagyobb szabadsága lett a tanároknak, így oktatási segédanyagként bevihették az órára a magyarországi tankönyveket. Ez azonban nem jelentett megoldást minden problémára, az orosz helyett bevezetett ukrán nyelv oktatása a megfelelő tankönyvek és tanárok hiányában évtizedek óta megoldatlan kérdése a kárpátaljai magyar kisebbség oktatásának (OROSZ, 2012, 2015, PALLAY, 2019)

A reformok kezdeti szakaszát, az első lendületet követően az oktatás minőségi átalakítására irányuló törekvések az akadályozó tényezők miatt országos szinten alább hagynak. A pedagógusszakma presztízse, a tanárok megbecsültsége csökken, a megfelelő körülmények hiánya (a kezdetekkor gyakori fűtetlen osztálytermek, áramkimaradások, a taneszközök, szemléltetőeszközök elavultsága, a hónapokig késő fizetések) miatt sokan pályaelhagyók lesznek, a reformtörekvéseket az oktatás résztvevői részéről nem kíséri mindaz a gondolkodásbeli, attitűdbeli váltás, mely eredményesebbé tehetné a folyamatot. A kárpátaljai magyar oktatási hálózat ugyanakkor a nehézségek ellenére sikeresen küzd meg ezekkel a kihívásokkal. Ebben az időszakban alakul meg a kárpátaljai magyar pedagógusok érdekvédelmi szervezete, a Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség. Civil szervezetek kezdeményezésére, társadalmi összefogással létrejön az első önálló magyar tannyelvű felsőoktatási intézmény, jelenlegi nevén a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, melynek alapvető célja a régió pedagógus utánpótlásának biztosítása, ezzel is támogatva és növelve a kárpátaljai magyarság szülőföldön maradásának esélyeit (OROSZ 2007, 2012, PALLAY, 2019).

A reformok újabb szakasza Ukrajnában

Ukrajna az európai integráció jegyében 2005-ben írja alá a Bolognai Nyilatkozatot, vállalva a bolognai képzési modell bevezetését, az Európai Felsőoktatási Térség alapelveinek adaptálást az ukrán felsőoktatási rendszerbe. Ennek eredményeként a 2006–2007-es tanévben bevezetik a kreditrendszert, valamint a független vizsgaközpontok létrehozásával (2008) egy egységes felvételi rendszert hoznak létre, melynek célja az egyenlő hozzáférés, az esélyegyenlőség biztosítása. A független vizsgaközpontokban megvalósuló felvételi első évében a felsőoktatásba jelentkező hallgatóknak egységes kritériumok alapján ukrán nyelvből kell vizsgát tenniük. A sikeres teljesítmény alapján a hallgató bármely felsőoktatási intézménybe beadhatta jelentkezését, és felvételt is nyert, amennyiben a pontszáma elégségesnek bizonyult az adott intézménybe való bejutáshoz. A helyzet alapvetően növelte a hallgatók esélyeit, amennyiben a szakválasztás lehetőségét a vizsgákkal nem korlátozta, s olyan presztízsszakok is elérhető közelségbe kerültek, amelyekre az iskolai tanulmányi, illetve szaktárgyi eredményeik alapján nem feltétlenül pályáztak volna, a felsőoktatási intézmények számára azonban az új helyzettel olyan új kihívások jelentek meg, mint a differenciálás, a felzárkóztatás, tehetséggondozás, lemorzsolódás kérdése. Az első felvételi évet követően az ukrán nyelv mellett bevezették a szaktárgyi vizsgákat (előbb egy kötelező majd egy további választható tárgyat) a felvételi követelmények rendszerébe (OROSZ, 2015, KOVÁCS–MÁRKUS, 2015, PALLAY, 2019, OROSZ–PALLAY, 2021).

A felsőoktatás szerkezete is változik. Megszűnik az osztatlan képzés, bevezetik az alap- és mesterképzési szintet, megmarad ugyanakkor a molodsij specialist képzés (NKK 5. szintje), illetve csak a későbbi években, fokozatosan került ki az alap- és mesterképzés közötti Specialist szint a képzés rendszeréből (OROSZ, 2015, KOVÁCS–MÁRKUS, 2015).

A bolognai folyamat hozadéka, hogy a felvételi eljárásrendből kikerül az alkalmassági vizsga, a Tanító szakra való felvételihez az ukrán mellett kötelezővé teszik a matematika vizsgát, az Óvodapedagógia szakra kezdetben a biológiát, majd Ukrajna történelmét. A megnövekedett lehetőségek és a megváltozott felvételi feltételek az első években minimálisra csökkentetik a Tanító és Óvodapedagógus, de általában a pedagógusképzésbe jelentkező hallgatók számát, az első években jelentősen megnő a lemorzsolódó hallgatók száma. A külső független ukrán tesztvizsga kötelező tételével, amely

az ukrán anyanyelvű hallgatók nyelvhasználati szintjéhez igazodik, a magyar tannyelvű iskolába járó hallgatók felsőoktatási felvételi esélyei jelentősen csökkennek. Az ukrain kisebbségek (többek között a magyarságszervezetek) tiltakozására és az általuk generált külföldi nyomásgyakorlásra a 2008–2009-es tanévben engedélyezik a nemzetiségi iskolák végzőseinek a szaktárgyakból a vizsgázást az oktatás nyelvén (OROSZ–PALLAY, 2021). A független vizsgaközpontokban a szaktárgyi felvételi tesztfeladatoknak így lesz magyar nyelvű fordítása. A 2010-es választásokat követően, Dmitro Tabacsnik minisztersége idején az orosz nyelv bekerül a választható vizsgatárgyak közé, a többi kisebbség nyelve viszont nem, ugyanakkor lehetővé válik, hogy a felsőoktatási intézmények a nemzetiségi nyelvet oktató szakokra, így a magyar szakra is, szervezhettek belső felvételt a nemzetiségi nyelvből harmadik vizsgatárgyként (OROSZ–PALLAY, 2021).

Viktor Janukovics oroszbarát kormányzásának eredményeként az európai integrációs törekvések, egyúttal az oktatási reformok is stagnálnak. E folyamatnak Janukovics bukása vet véget, melynek kiváltó oka, hogy az elnök nem írja alá az európai társulási szerződést, ezzel deklarálta is vállalva az Oroszországgal tervezett szorosabb együttműködést. 2013 novemberében tüntetések kezdődnek Kijev főterén, a Majdanon, mely tüntetések 2014-ben a rendfenntartó erőkkel való összecsapásokba torkollnak. A köztudatba a méltóság forradalmaként bekerülő eseményeket a Janukovics elleni bizalmatlansági szavazás vet véget, melynek következményeként a parlament megvonja a bizalmat az elnöktől. Ezzel párhuzamos kezdetét veszi a Kelet-ukrainai háború, felerősödnek az Oroszországtól való függetlenedési törekvések és újból előtérbe kerül az európai térséghez való csatlakozás igénye.

A hatalomváltást követően Ukrajna Oktatási és Tudományügyi Minisztériuma az ország elmaradott gazdasági állapotára hivatkozva – 2015-ben dolgozza ki *Az ukrainai oktatás fejlesztésének 2015–2025 között megvalósuló koncepcióját*. Az oktatás teljes körű reformját előirányzó tervezetet, az ennek eredményeként születő új iskolakoncepciót, valamint az ezek alapján készült és a parlament által jóváhagyott oktatási törvényt jelentős társadalmi vita övezi, s a Nova Ukrainzka Skola (Új ukrain iskola) bevezetése körüli viták – a törvény jóváhagyása ellenére – napjainkban is folynak. Az állam azonban elkötelezett a reformok mellett, mert ebben látja az európai integráció egyetlen lehetséges útját.

Az Új ukrain iskola koncepciója

A 10 éves fejlesztési terv első lépéseként Ukrajna Oktatási és Tudományügyi Minisztériuma 2016. október 27-én jóváhagyja az Új ukrain iskola koncepcióját, melynek célja egy szervezetében, működésében és tartalmában is megújuló, ukrain iskolarendszer létrehozása. A reformok a felsőoktatás szerkezeti, tartalmi megújítását is előirányozzák, a pedagógusképzés rendszerét is átalakítják.

A koncepciót kidolgozó szakértői csoport, melynek vezetője Lilija Grinevics oktatási miniszter, rendkívül szigorúan fogalmaz a korábbi évek eredményeit, illetve a reformokat kiváltó okokat illetően:

- A tankönyvek elavultak, a 21. század tudományos eredményeit nem tartalmazó tananyag-tartalmakat tartalmaznak, melyek a gyakorlatban nem hasznosulnak. A tanulók motiválatlanok, az érettségizőknek nincs alkalmazható, a mindennapi tevékenységek és munkafolyamatok végzéséhez szükséges gyakorlati tudásuk.
- Az oktatás módszertani, munkaszervezési formái, a taneszközök és tankönyvek is a 30-40 évvel ezelőtti állapotokat tükrözik. Ezt a helyzetet tovább rontja a tanári pálya presztízsének folyamatos csökkenése – melynek oka az erkölcsi és anyagi elismerés hiányában egyaránt kereshető. A pedagógusok motivációja a személyes és szakmai fejlődés iránt alacsony.
- További problémát jelent a digitális eszközök használata mind az oktatásszervezésben, mind a tanár-diák kapcsolatban. A pedagógusnak gondot okoz az okos eszközök alkalmazása, a digitális környezet adta lehetőségek felhasználása az oktatásban, pl. online felületek létrehozása a közös gondolkodás, közös munka céljából.

- A pénzügyi gondok szintén forrásai a problémáknak. Az iskolák ellátottsága, felszereltsége nagy különbségeket mutat, nincs minden ukrán állampolgárnak egyenlő hozzáférése a minőségi oktatáshoz. Az iskolarendszer ily módon újratermeli a szegénységet. A hátrányos helyzetű gyermekeknek kevesebb esélye van a továbbtanulásra, s ezáltal az életben való boldogulásra is (GRINEVICS et al.)

A negatív tendenciákat a koncepció a finn iskolamodell, valamint az európai jó gyakorlatok adaptálásával, az európai ajánlásoknak megfelelően az alábbi úton kívánja felszámolni:

- A tanulók motiváltságának növelése a differenciálásra és esélyegyenlőségre törekvő iskolarendszer létrehozásával, az elméleti ismeretek mellett az életben alkalmazható képességek, készségek megszerzésével.
- A kritikus gondolkodás formálása az ehhez szükséges légkör megteremtésével, melyben a tanulóknak lehetőségük van véleményt formálni és az meghallgatásra találni. Ez fontos összetevője a felelős állampolgárrá válás folyamatának. E folyamatban jelentős szerep jutna a szülőknek, akikkel az iskolának egyenrangú, partneri viszonyt kell kialakítania.
- Az élethosszig tartó tanulás képességének kialakítása a tanulóban a munkaerőpiac elvárásainak megfelelően, a célok megvalósításához szükséges tervezés és kivitelezés, a csapatban való együttműködés, valamint a multikulturális környezetben megvalósuló kommunikáció formálása által (GRINEVICS et. al.)

Összességében az Új ukrán iskola célja: felelős – aktív és vállalkozó szellemű – állampolgárok nevelése, kreatív, alkotó közösségek létrehozása, egy erős állam és versenyképes gazdaság megteremtése érdekében.

Az új iskolarendszer nevelési ideálja:

- Céltudatos, integrált személyiség kialakítása, aki fejleszhető, képes a kritikus gondolkodásra.
- Jó állampolgár, hazafi, aki képes aktív szerepvállalásra hazájáért, erkölcsi és etikai elvek szerint cselekszik, képes felelősségteljes döntéseket hozni, tiszteletben tartja az emberek méltóságát és jogait.
- Innovátor (újító), aki képes maga körül megváltoztatni a világot, a fenntarthatóság elveit figyelembe véve fejleszteni a gazdaságot. Versenyképes munkaerőként az élethosszig tartó tanulás elvét követi.

A megújuló iskolarendszert az iskolakoncepció szerzői a társadalmi változások indikátoraként értelmezik. A megfogalmazott célok elérését az alábbi feladatok végrehajtásával kívánják elérni:

- Megújuló oktatási tartalmak, formák, melyek a kompetenciák kialakítását támogatják.
- Motivált, kreatív pedagógusok képzése, akik alkalmasak a személyes és szakmai fejlődésre.
- Értékrendszer formálása a különböző nevelési folyamatokon keresztül.
- Hatékonyabb irányítás, a központosítás csökkentése, az iskolák autonómiájának növelése.
- Partnerkapcsolat kialakítása a tanuló, tanár és szülő között.
- Az oktatási folyamat hatékonyságának növelése a tanulók egyéni sajátosságainak figyelembe vételével.
- Új iskolaszervezet létrehozása, amely támogatja az oktatási folyamatot, elősegíti az új ismeretek elsajátítását, illetve hasznosítását a mindennapi életben.
- A minőségi oktatáshoz való hozzáférés során az esélyegyenlőség biztosítása.
- A megfelelő feltételek, eszközök és technológiák biztosítása a tanulók és szülők számára, az intézményen belül és azok falain kívül is (GRINEVICS et. al.)

Amint látható, a feladatok között kiemelt helyen szerepel a kompetencia alapú oktatás korábbiaktól erőteljesebb megjelenítése, a tanulókörzpontúság megteremtése, a partnerkapcsolatra épülő tanuló,

tanár, szülő kapcsolat erősítése, a hatékonyság növelése az egyéni sajátosságok figyelembe vételével is. Ez feltételezi a pedagógusszerepek átalakulását, a pedagógusképzés rendszerének szerkezeti, tartalmi megújítását is.

A pedagógusképzés megújuló rendszere

Az Új ukrán iskola bevezetését követően, melyet felmenő rendszerben valósítanak meg, az új iskolakoncepció elvárásaihoz igazodóan dolgozzák át a törvényeket. Megszületik a *Pedagógusképzés koncepciója* (2018), hosszas vita után a parlament jóváhagyja *Az oktatásról* szóló törvényt (2019), ezt követik a felsőoktatási törvényben eszközölt módosítások és a felsőoktatási képzési programok kidolgozásához alapul szolgáló állami standardok jóváhagyása. Megújítják a *Pedagógusok szakmai standardját* (2018, 2020), mely a pedagógusi munkakör betöltéséhez szükséges kompetenciákat tartalmazza, majd megjelenik az óvó- és tanítóképzés szabványja is. A középfokú oktatás jelenleg az egyetlen, amely számára még nem hagyták jóvá az állami szabványt.

Minden vonatkozó dokumentum egységesen fogalmaz a tekintetben, hogy az új iskolarendszernek olyan, önmagukat szemléletükben, pedagógiai módszereikben megújítani, fejleszteni képes tanárookra van szüksége, akik képesek kialakítani magukban az élethosszig tartó tanulás képességét, s ezáltal az iskolarendszert megújító törekvések facilitátoraivá válnak.

Fontos meghatározója a pedagógusnak a kreativitás, a felelősségteljes magatartás, a folyamatosan önfejlesztés. Képesse kell válnia saját pedagógia program összeállítására, ennek megfelelően a tankönyvek, módszerek, stratégiák, a tanulás/tanítás módjának és eszközeinek megválasztására, saját szakmai véleményt, állásfoglalást megfogalmazni pedagógiai kérdésekben.

A törvényalkotók felismerték, hogy az iskola eredményességét, sikerességét a benne dolgozó tanárok felkészültsége, eredményessége határozza meg, akiknek nemcsak biztosítaniuk kell az oktatási folyamat zökkenőmentességét, a minőségi oktatást, de az iskola működésével kapcsolatos szervezési kérdésekben is tudniuk kell adekvát válaszokat adni. A törvényi szabályozások ennek megfelelően hangsúlyozzák a tanárok anyagi ösztönzését, anyagi megbecsülésének szükségességét és jelentőségét, bár az elmozdulás a gyakorlatban az ígéretek ellenére ebbe az irányba minimális.

Az új iskolamodell bevezetésével egyidőben megújítják a pedagógus-továbbképzések rendszerét is (2019). Az átalakított továbbképzési rendszerben a folyamatos személyes és szakmai fejlődés a hangsúlyos, melynek célja, hogy a megváltozott körülmények között a szakmai felkészültség biztosított legyen, s ezáltal a pedagógusok eredményessége, megbecsültsége növekedjen. Szakítva tehát a régi hagyománnyal az ötévente egyszer esedékes továbbképzést és attesztációt felváltja a kreditek folyamatos gyűjtögetése, melyek a továbbképző intézetek tanfolyamai mellett a nem formális és informális oktatás keretei között is megszerezhetők (szemináriumok, webináriumok, online-kurzusok, konferenciákon való részvétel). Újabb végzettség, diploma szerzése szintén elszámolható továbbképzésként. A tanárnak joga és lehetősége van megválasztani minősítésének helyét és módját is.

A reformot követően a tanító-, illetve tanárképzés az alábbi képzési szinteken, formában valósul meg.

Tanítóképzés:

- a szakképzés szintje (NKK 5. szint)
- a felsőoktatás alapfoka (rövid ciklus, NKK 5. szint),
- a felsőoktatás első foka (baccalaureus, NKK 6. szint),
- a felsőoktatás második foka (magiszter, NKK 7. szint).

Tanárképzés:

- a felsőoktatás első foka (baccalaureus, NKK 6. szint),
- a felsőoktatás második foka (magiszter, NKK 7. szint).

Ezekben a felsőoktatási képzési formákban a képzési program teljesítését követően az alábbi okleveleket kapják a hallgatók:

- ifjú szakember (molodszj bakalavr) diploma, amely a felsőfokú szakképesítést jelöli;
- első fokon, alapképzésben (bakalavr), BA szinttel egyenértékű diploma;
- második fokon mester szintű (magisztr) diploma (2736. sz. rendelet)

Az iskolakoncepcióval összhangban a pedagógusképzés rendszere is átalakul. Az eddigiektől is hangsúlyozottabbá válik a hallgatóközpontúság, az egyéni haladási terv lehetőséget ad a hallgatónak, hogy maga tervezze a saját tanulási folyamatát, ezzel együtt természetesen megnő a kurátorok, mentortanárok, kortárs segítők szerepe. A kreditbeszámítással nagyobb mozgásteret kapnak a hallgatók, lehetőségük van mobilitási programokban részt venni, párhuzamosan két szakon tanulni, vagy a nem formális oktatás kertében végzett tevékenységet kreditként elszámoltatni. Az önkéntességet szintén lehetősége van a hallgatóknak a választható tárgyak keretében elszámolni. A diákok szabad tárgyválasztási lehetősége magas, az alapképzés 240 kreditjének 25%-át (60 kredit) teljesen szabadon, önállóan választja meg az erre a célra hirdetett tárgyak közül.

A *Pedagógusképzés koncepciója* a képzéseket gyakorlatorientálttá kívánja tenni. Ennek megfelelően a pedagógiai gyakorlatra szánt időt 30 kreditben határozza meg. A képzési standardok ugyanakkor ettől több időt is javasolhatnak a szakmai gyakorlatra, a Tanító alapképzés szabványa (2021) pl. 36 kreditet, az Óvodapedagógusok szabványa (2019) 48 kreditet irányoz elő. A koncepció szerint a pedagógiai tapasztalattal nem rendelkező pályakezdő az első évben pedagógiai internaturát teljesít egy kirendelt mentortanár mellett (776. sz. rendelet).

Az *oktatásról* szóló törvény jóváhagyását követően Ukrajna Gazdasági, Kereskedelmi és Vidékfejlesztési Minisztériuma 2020. december 23-án jóváhagyta a pedagógusok szakmai standardját (2736. sz. rendelet), mely a Nemzeti Képzési Keretrendszerrel összhangban meghatározza a pedagóguskompetenciákat. A szabvány a pedagógus alapvető feladataként az általános emberi és nemzeti értékekre épülő kulcskompetenciák és a világnézet formálását határozza meg, az ehhez szükséges környezet megteremtésével, valamint az intellektuális, alkotó és testi képességek fejlesztését az élethosszig tartó tanulás és önmegvalósítás érdekében.

A munkaköri leírás a pályaalakalmasságot az alábbiak szerint határozza meg:

1. Szaktudományos, tantárgy-pedagógiai, tantervi tudás

A kompetenciaterülethez a dokumentum a nyelvi-kommunikációs kompetenciát, a tantárgy-pedagógiai felkészültséget és az IKT használatot sorolja. A nyelvi kommunikációs kompetenciánál hangsúlyozott, hogy Ukrajnában az oktatás nyelve ukrán, tehát a pedagógusnak képesnek kell lennie az oktatást államnyelven biztosítani. A regionális sajátosságoknak és igényeknek, valamint a törvényi szabályozásnak megfelelően ugyanakkor felkészültnek kell lennie az őshonos népek nyelvén, vagy valamely nemzeti kisebbség nyelvén biztosítani az oktatást, nyelvtanárként az idegen nyelven való oktatást.

A tantárgy-pedagógiai kompetencia feltételezi a tanulók kulcskompetenciáinak és képességeinek megfelelő szintű fejlesztését, a tervezett tanulási eredményekhez rendelt oktatási tartalmak összehangolását, ennek érdekében a tantárgyak integrálását, a korszerű módszerek és technológiák célorientált megválasztását, a kritikus gondolkodás formálását, az eredmények kompetencia alapú értékelését, az értékközpontú magatartás kialakítását.

Az IKT kompetencia alapja az információk keresésének, értékelésének és kritikus felhasználásának képessége a szakmai tevékenység során, a pedagógus képes digitális oktatási tartalmakat létrehozni és azokat az oktatási folyamatban felhasználni.

2. Együttműködési képesség, partnerség az oktatási folyamat résztvevőivel

A kompetenciaterület meghatározó összetevője a pszichológiai felkészültség, mely magába foglalja az életkori és egyéni sajátosságok figyelembe vételét, a tanulók én-identitásának, pozitív énképé-

nek, motivációjának formálását, megismerő tevékenységük szervezését, a csoportszervező, -alakító képességet.

Az érzelmi-etikai kompetenség feltételezi az érzelmek megfelelő kifejezését, a saját érzelmi állapotok, hangulatok megfelelő kezelését, ami konstruktív együttműködési lehetőséget tesz lehetővé az oktatási folyamat résztvevőivel, feltételezi továbbá a kapcsolatrendszerek jelentőségének felismerését a globális társadalomban.

A pedagógiai partnerség képességét az egyenrangú, személyi orientációjú együttműködésben határozza meg a dokumentum, melynek lényeges eleme a szülővel való együttműködés, és a csapatmunka a megfelelő szakemberek és a pedagógus asszisztens bevonásával a sajátos nevelési igényű tanulók támogatása érdekében.

3. A biztonságos és egészséges oktatási környezet megteremtésének képessége

Az inklúzió képességét, az egészségmegőrző kompetenciát, a tervezés képességét egyesíti ez a kompetenciaterület. A pedagógusnak alkalmasnak kell lennie az inkluzív oktatási környezet megteremtésére, a sajátos nevelési igényű tanulók pedagógiai támogatására, olyan oktatási környezet létrehozására, melyben az egyéni szükségletek, képességek, érdekek érvényesülnek. Képessé kell válnia a tanulók életének és egészségének megőrzése érdekében az egészségtudatos magatartás formálására, megelőző intézkedések foganatosítására a zaklatás, az erőszak, a diszkrimináció bármely formájának megelőzése, leküzdése érdekében. A pedagógus szakmai tevékenysége során képes megőrizni saját testi és mentális egészségét, képes elsősegélyt nyújtani az oktatási folyamat résztvevői számára. Tervező tevékenysége révén az oktatásnak, nevelésnek és fejlesztésnek megfelelő környezetet teremteni.

4. Az oktatási folyamat tervezése, irányítása

A prognosztizáló, szervező és értékelő-analizáló képességek tartoznak ide. A pedagógusnak az oktatási folyamatot az oktatás tervezett eredményeinek megfelelően tudni kell modellezni. A tanulási és megismerő tevékenységet ennek megfelelően különböző formákban és módokon megszervezni. Képessé kell válni a tanulók tanulási eredményeinek értékelésére, az eredmények elemzésére, biztosítani az önértékelés és egymás értékelésének lehetőségét.

5. Elkötelezettség és felelősségvállalás a szakmai fejlődésért

A folyamatos szakmai fejlődésnek fontos összetevője az innovációs kompetencia. A pedagógus megfelelően alkalmazza a tudomány eredményeit tevékenységei során, képes innovációra az oktatási folyamatban. További összetevője a szakmai fejlődésnek az élethosszig tartó tanulás képességének alakítása, együttműködés az oktatási folyamat résztvevőivel és az önreflexió. Képes saját pedagógusi gyakorlatát folyamatosan elemezni és értékelni, szakmai szükségleteit megfogalmazni és meghatározni a szakmai fejlődés feltételeit.

Következtetések

A pedagógusképzés megújítására irányuló törekvéseket vizsgálva megállapítható, hogy Ukrajnában az oktatási reformok a mindenkori politikai hatalom függvényében változó intenzitásúak, a törvények átültetése a gyakorlatba – anyagi vagy egyéb eszközök hiányában – nem mindig valósul meg, és gyakran nem a várt eredményeket hozza. Az oktatás résztvevőiben ez bizonytalanságot vált ki, a gondolkodásbeli és attitűdbeli változás, amely eredményesebbé tenné az oktatás reformját, még nem valósult meg.

A reformok, illetve az azokat előirányzó törvények, határozatok, bár deklaráltan az esélyteremtés és az esélyegyenlőség jegyében születnek, nem számolnak az országban élő nemzeti kisebbségekkel, nem veszik tekintetbe azok igényeit, ezért a kisebbségeket a nyelvhasználatot, az oktatás nyelvét szabályozó dokumentumok hátrányosan érintik.

A pedagógusképzés szerkezeti átalakítása magával vonja a gyakorlatra fordított időkeret növelését, ami pozitív irányú változás. A választható tárgyakra fordítható kreditérték növelése (25%) szintén pozitív változás. Az a tény azonban, hogy a választható tárgyak keretében nem lehet specializációt ajánlani a hallgatónak, megakadályozza, hogy a képzések valamely műveltségterület irányában mélyítsék a megszerezhető tudást, képességeket. A szaktárgyak integrálása nehézkesen valósul meg és számtalan problémát vet fel.

Az inkluzív oktatás bevezetésére irányuló törekvések kezdetlegesek, a törvényi szabályozás ellenére a megfelelő feltételek, eszközök hiányában az eredeti elképzelések csak az elméleti oktatás szintjén, részlegesen valósulnak meg.

A vázolt körülmények között a II. Rákóczi F. Kárpátaljai Magyar Főiskola létrejött és működése jó példája annak, hogy a törvényeket nem csak elszenvető, de azokra reflektív válaszokat adó, a körülményeket alakítani képes felsőoktatási intézmények azok, amelyek a jövőben is megfelelő válaszokat adhatnak a felsőoktatás előtt álló kihívásokra.

Irodalom

- KOVÁCS Klára – MÁRKUS Zsuzsanna (2015): Kisebbségi és többségi pedagógusok jövőtervei: Felsőoktatás és pedagógus(tovább)képzés Ukrajnában a rendszerváltás után. In: *Pálya-modell*. Partium Press, Nagyvárád, 70-81.
- OROSZ Ildikó (2007): A függetlenségtől a narancsos forradalomig. Ungvár, PoliPrint.
- OROSZ Ildikó (2012): A magyar nyelvű oktatás helyzete. In: Orosz Ildikó (szerk.) *Két évtized távlatából*. Ungvár, PoliPrint. 192–193.
- OROSZ Ildikó (2015): Magyar nyelvű pedagógusképzés Kárpátalján. In: Pusztai Gabriella – Ceglédi Tímea (szerk.): *Szakmai szocializáció a felsőoktatásban. A pedagógusképzés kihívásai a Kárpát-medencében*. Nagyvárád – Budapest, Partium-PPS-UMK. 52–64.
- OROSZ Ildikó – PALLAY Katalin (2021): A kárpátaljai oktatás helyzete a 2019-es külső független érettségi eredményeinek tükrében. Beregszász–Ungvár. II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola.
- PALLAY Katalin (2019): Az ukrán oktatáspolitikája hatása a kárpátaljai magyar tannyelvű felsőoktatásra. In: *Neveléstudomány: Oktatás, kutatás, innováció*. 7(2) 56–77.

Dokumentumok

- GRINEVICS et. al. (2016): Az Új ukrán iskola koncepciója. (Концепція «Нова українська школа» /Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої освіти/ Міністерство освіти і науки України)
<https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>. (Letöltés ideje: 2021.10.09.)
- Ukraina felsőoktatási törvénye, Kijev, 2014 (utolsó módosítások 2019). (Закон України «Про вищу освіту» (2014 р.), зі змінами 2019 р. Про вищу освіту <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>) (Letöltés ideje: 2021.11.09.)
- Ukraina oktatási törvénye, № 10-p/2019.16.07. (Закон України «Про освіту» № 10-p/2019 від 16.07.2019. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>) (Letöltés ideje: 2021.10.22.)
87. sz. rendelet (2018.02.21.) *Az elemi iskolai oktatás állami szabványa jóváhagyásáról*. (Державний стандарт початкової освіти (2018 р.) / Державний стандарт початкової освіти: затв. постановою Кабінету Міністрів України від 21.02.2018 № 87). <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennyaderzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti> (Letöltés ideje: 2021.10.22.)

776. számú rendelet (2018.07.16.) a *Pedagógusképzés fejlesztésének koncepciójáról*. (Міністерство освіти і науки України, Наказ №776 від 16.07.2018, Про затвердження Концепції розвитку педагогічної освіти) <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti> (Letöltés ideje: 2021.10.09.)
2736. sz. rendelet (2020.12.23.) a pedagógusképzés szakmai standardjáról. (Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» Наказ Мінекономіки № 2736 від 23.12.2020 р.)
- <https://www.me.gov.ua/ascod/List?lang=uk-UA&id=d6a26174-d0fd-406b-9c30-7a4043f04eb5&tag=SistemaOblikuPublichnoiInformatsii&pageNumber=8&fCtx=inName&fSort=date&fSdir=desc> (Letöltés ideje: 2021.09.16.)
1133. sz. rendelet (2019.12.27.) a pedagógus-továbbképzés néhány kérdéséről. (Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників. Із змінами і доповненнями, внесеними постановою Кабінету Міністрів України від 27 грудня 2019 року N 1133)
357. sz. rendelet (2021.03.23.) a felsőoktatás 013 Tanító alapképzési szakja állami szabványának jóváhagyásáról. (Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 013 «Початкова освіта» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, № 357 від 23 березня 2021 року)
1456. számú rendelet (2019.11.21.) a felsőoktatás 012 Óvodapedagógia alapképzési szakja állami szabványának jóváhagyásáról. (Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, Наказ МОН № 1456 від 21.11.2019 року)

Takács Márta

Az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karának múltja, jelene és jövőképe

Absztrakt

Az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar (ÚE MTTK) 2006-ban alakult a nagy hagyományokkal rendelkező szabadkai magyar nyelvű tanítóképzés hagyományait tovább örökítve. Jelenleg mint az Újvidéki Egyetem 14., legfiatalabb kara, 4 alapképzés és 2 mesterképzés, valamint több pedagógus-továbbképzés intézménye. Felújított műemléképülete a város egyik legszebb helyszíne, és a vajdasági magyar nyelvű felsőoktatás zászlóshajója.

Kulcsszavak: tanítóképzés, pedagógus-továbbképzés, magyar nyelvű felsőoktatás

A múlt

A szabadkai tanítóképzésnek gazdag hagyománya van. A 18. század végén a Mária Terézia által kiadott Ratio Educationis alapján 1777-ben indultak meg a városban a tanítói tanfolyamok. A kiegyezés után az Eötvös-féle Népoktatási Törvény már korszerű tanítóképzést és állami tanítóképzők felállítását javasolta. A budai tanítóképző után a szabadkai nyílt meg az elsők között, 1871-ben. Ezt az évet tekintjük tehát a tanítóképzés kezdetének a városban, így idén, 2021-ben 150 éves jubileumot ülnök.

1871. május 14-én a Vallási és Közoktatási Minisztérium 10 940-es számú rendelete értelmében Szabadka város egy mára már lebontott, bérelt épületben rendelte el a Tanítóképezde megalapítását. A munka az egykori Gombkötő utca (a mai Petar Drapišin utca) 83-as szám alatti épületben 1871. november 25-én kezdődött.

A 20. században a tanítóképzés szervezeti és szerkezeti átalakításait végig kísérte a Tanítóképző maga is. Középiskolai szintű képzésből főiskolai, majd egyetemi képzés lett a kilencvenes évek elején, de ekkor a magyar nyelvű képzés a zombori Pedagógia Kar képzéseként akreditálódott, azaz székhelye is Zomborba került. Mindez az észak-bácskai és Tiszamenti tömb-magyarságban élő tanítójelöltek számára nehézséget jelentett, ezért erőteljes közösségi összefogásnak köszönhetően az ezredfordulón a képzés először székhelyen kívüli képzésként visszakerült Szabadkára, majd 2006-ban előirányozták a magyar tannyelvű tanítóképző kar megalapítását az Újvidéki Egyetem (ÚE) 14. karaként. Akkor, 2006-ban még nem volt teljesíthető minden feltétel az önálló kar megalapításához, de néhány éven belül megfelelő számú minősített oktató került alkalmazásba, és megfelelő infrastruktúra született. Így 2019. decemberében a Vajdasági Tartományi Parlament kinyilváníthatta, hogy a szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar (MTTK) önálló jogi státusszal rendelkező kara lesz az ÚE-nek. A Kar történetéről részleteket Káich Katalin (KÁICH, 2008) és Dévavári Zoltán (DÉVAVÁRI, 2016) publikációiban olvashatunk.

A Kar székhelye 2006-ban a városszerzte ismert Sargaház lett. Az épület nagyon rossz állapotban volt, és az elmúlt 15 évben részben városi, részben szerbiai államai, de jórészt magyar kormányzati támogatással teljesen megújult.

Az intézmény immár tehát másfél évtizede a tanító- és óvodapedagógus-képzések rendszerével rendkívül fontos szerepet tölt be nemcsak Szabadka, hanem Vajdaság felsőoktatási térképén is, és a vajdasági magyar humán tudósok, értelmiségiek kinevelésének otthona.

ÚE MTTK most

Szabadka a szerbiai és ezen belül is a vajdasági magyarság fontos adminisztratív, kulturális, oktatási központja. Mindössze néhány kilométer távolságra Magyarország határától minden magyar intézmény igyekszik megtalálni a helyét és szerepét az országok közötti kapcsolattartásban, de egyben erősíteni is igyekszik a nemzeti tudatot, a lokálpatriotizmust és általában a magyarság helyzetét az adott társadalmi-politikai környezetben.

A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar (a továbbiakban MTTK) Szabadkán 2006-ban újjáélesztette a magyar nyelvű tanítóképzést, így a Kar ebben az évben 15. születésnapját, és a szabadkai magyar nyelvű tanítóképzés 150. évfordulóját is ünnepli. A Kar alapítója a Vajdasági Autonóm Tartomány, fenntartója a Szerb Köztársaság. A MTTK 2006-ban az Újvidéki Egyetem (a továbbiakban ÚE) szervezeti egységként csak tanítóképző szakkal indult, és több éves minőségi fejlesztés után 2019 decemberében vált az ÚE-n önálló jogkörrel rendelkező karrá, ami többek között azt jelenti, hogy a munkáltatói jogkör és a pénzügyi döntések jogköre is a Kar hatáskörébe kerültek (Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, 2021).

Mindeközben a 2006. óta folyamatosan fejleszti az infrastruktúráját. Az elmúlt 4 évben, elsősorban a Magyar Kormány jelentős anyagi támogatásának köszönhetően, a képzéseknek helyet adó épület teljes felújítása is megtörtént (a befejezés 2021. márciusára várható). Ezzel a felújítással lehetőség nyílik további képzések és tudományos tevékenység befogadására is.

A Szerbiai Felsőoktatási Törvény 2006-ban meghatározta, milyen feltételek mellett lehet intézményt illetve képzést akkreditálni, azaz működési engedéllyel rendelkező entitássá változtatni. Húsz minősített oktató az alapfeltétele az intézményi akreditációnak például, a képzések akkreditálásának feltételei pedig nagyon hasonlóak a magyarországi akkreditációs feltételekhez. Tíz szabványosított pontban összefoglalva adják meg a képzés struktúrájára vonatkozó, minőségbiztosítási, oktatói minősítési és más feltételeket egy szak működéséhez.

A képzési struktúra jelentősen bővült az MTTK-n a megalapítása óta. A képzések, időtartamuk, hallgatói létszámuk az 1. táblázatban láthatóak. A beiratkozási ráta általában 60-70%-os, ami az ÚE többi karához képest közepesnek számít. 2021 tavaszán a Szerbiai Akkreditációs Bizottság határozatainak alapján, alapos átvizsgálás után, az intézmény a következő 7 évre, továbbá képzéseinek szinte mindegyike az elkövetkezendő 5 évre engedélyeztetett.

Képzés	szint	időtartam	összesített kreditértéke (ECTS)	Akkreditációs feltételek szerinti lehetséges beiratkozók száma
okleveles tanító	alapképzés	8 félév	240	25
okleveles óvodapedagógus	alapképzés	8 félév	240	15
okleveles kommunikátor	alapképzés	8 félév	240	15
nevelői szak (kollégiumi nevelő)	alapképzés	6 félév	180	10
tanító mesterszak	MsC	2 félév	60	40
óvodapedagógus mesterszak	MsC	2 félév	60	20

1. táblázat: Jelenlegi képzési struktúra (<https://magister.uns.ac.rs/Kepzesek/tartalmak/49/>)

Nevelői szakunk olyan szakemberek képzését látja elő, akik ismereteket szereznek a zárt (bentlakásos) intézményekben történő pedagógiai munkát illetően. A képzés megfelelő alapot nyújt az otthonokon, intézményeken belüli, multikulturális közösségben zajló nevelői és szervezői munkához, legyen szó diákok otthonokról, egyházi- vagy sportlétesítményekről.

Kommunikátori szakunk feladata olyan szakemberek képzése, akik szaktudásukat a média világában és a sajtónál kamatoztathatják – legyen szó online médiáról, televízióról vagy rádióról. A verbális és nonverbális kommunikációs készségek fejlesztésével hallgatóink munkát vállalhatnak a társadalom és a média különböző területein, kulturális, politikai és egyéb szervezetek PR vagy kreatív részlegein.

Az óvodapedagógusi program célja a leendő óvodai nevelők kinevelése és professzionális alkalmasságuk megalapozása mind szakmai, mind módszertani szempontból. A képzés a leendő óvodapedagógusokat alkalmassá teszi arra, hogy a megszerzett ismereteiket, jártasságaikat, szokásaikat az iskoláskor előtti oktatás és nevelés szolgálatába állítsák azzal a céllal, hogy a gyerek fejlődését segítsék. Különös figyelmet fordítunk a projektoktatási alapokra, hiszen a szerbiai szabályozás ezt írja elő, mint alap-paradigmát az óvodákban.

Alaptevékenységünk a leendő tanítók kinevelése, szakmai alkalmasságuk, korszerű, tudományos és művészeti ismereteik megalapozása.

A képzések nyelve magyar. Mindegyik alapképzésre alkalmassági és felvételi vizsga után, érettségi bizonyítvánnyal rendelkező tanulók jelentkezhetnek. A felvételi vizsga egy-egy teszt megírását jelenti magyar nyelv és irodalomból, valamint általános műveltségéből és tájékozottságból. A mesterképzésre tanítói, óvodapedagógusi, tanári alapképzés végzettségű hallgatókat veszünk fel, ma már a teljes régióból, így Magyarországról is.

További képzéseket is szerveznek az intézmény munkatársai.

A pedagógiai, pszichológiai, módszertani (PPM) képzést szak-tanárok részére ajánljuk, akik mérnök, orvos vagy más szakos végzettséggel szaktárgyakat oktatnak szakközépiskolákban, de pedagógiai képzettség nélkül (magyar nyelven). A képzés időtartama és kreditértéke: 1 félév, 36 ECTS.

Az informatikai modul olyan informatikai tárgystruktúra teljesítését teszi lehetővé, amivel mesterszakot végzett tanítók informatikai tárgyakat is taníthatnak 1-8. osztályban. Ennek oka, hogy nagy az informatikát oktató tanárok hiánya az országban, így egy minisztériumi határozat alapján 90 ECTS összértékű, a tanítói mesterszak képzési idején belül teljesített, informatika tematikájú tárgy esetében a tanító, szakember hiányában, oktathat informatikát az általános iskola minden osztályában. Már végzett hallgatóink, és aktív hallgatóink egyaránt éltek ezzel a lehetőséggel.

További 17, a Vajdasági Pedagógia Intézet által akkreditált magyar nyelvű pedagógustovábbképzést szerveztünk az elmúlt 3 évben, amelyeket iskolákban kihelyezve, illetve szervezett nyári és téli pedagógusakadémiánkon belül kínáltunk fel a vajdasági pedagógusoknak.

Az MTTK a következő időszakban is tervezi új képzések indítását.

A hitoktatói osztatlan mesterképzés (az egyházakkal is egyeztetve), előkészítése már folyamatban van, az akkreditációs anyag elkészült (magyar-horvát kétnyelvű képzést tervezünk). Hiánypótló képzés lesz ez a Vajdaságban.

Az majdani okleveles kultúrológus képzésben résztvevők szerepe a vajdasági magyar közéletben a művelődési, kulturális intézmények működésében, hagyományőrzésben, közösségszervezésben lesz jelentős.

Fontos, hogy mielőbb elkészüljön a mesterképzések programja a kommunikátori és a nevelői szak részére. A nevelői szak részére ez szükséges, mert a törvényi szabályozás alapján 300 ECTS pontot képzéssel lehetnek teljes jogú munkavállalók a nevelői intézményekben, kollégiumokban.

Esetlegesen, ha ezt a törvényi szabályozások lehetővé teszik, akkor további modulok indítását tervezzük, az informatika modulhoz hasonlóan, hiszen óriási a hiány a matematikatanári, biológiatanári feladatok ellátására.

Ahhoz, hogy a képzési struktúra kiteljesedjen, társadalomtudományi doktori iskola akkreditálását tervezzük. Jelentős lépés lenne ez az utánpótlásképzés tekintetében.

A képzési struktúra fenntartásának és fejlesztésének feltételei több feladatot állítanak a Kar vezetése elé. Az infrastruktúra a felújítás után alkalmas lesz a jelenlegi és a tervezett képzések befogadására, de elő kell teremteni a mindennapi fenntartás költségeire a forrásokat. Az oktatói erőforrások tekintetében mindenképpen további oktatók felvételére lesz szükség már a közeljövőben is. A nevelői és kommunikációs szakok indításakor (2020/2021-es tanévben) néhány oktató alkalmazása még csak tervezett volt, mostanra létszükséglet. Több oktató a Magyarország Kormánya által támogatott Makovecz Hallgatói és Oktatói csereprogram keretein belül érkezik az intézménybe, de további oktatók alkalmazása is szükségszerű, ezért a program oktatói cseréjére vonatkozó része bővítése vár.

A szerbiai rendelkezések értelmében 2023-ig létszámstop van életben a közsférában, ezért nem lehetséges a nem oktatói munkatársak felvétele, pedig a Kar igényei ezirányban jelentősen megnöttek. Legalább 10 további munkatársra lenne szükség: jogi feladatok ellátására, operatív/pénzügyi igazgatói feladatok ellátására, projektmenedzserre lenne többek között szükség.

A Kar alapvetően szerbiai alapítású és finanszírozású, de az anyaországi támogatások nélkül nem tudna működni. Például a Kar működési (kommunális és egyéb fenntartási) költségeinek éves szinten kb. 15-25%-át fedezi a szerbiai normatív támogatás, előre nem ismert nagyságrendben, így a magyarországi anyagi támogatás létfontosságú az intézmény számára

Az intézmény szempontjából nagyon fontos, hogy a beiratkozási ráta ne csökkenjen a demográfiai mélypont következtében sem. Ezért nagy segítség a Kar vezetésének, hogy néhány éve megalakult szervezeti egységként a Karrierépítő Központ (KÉK), amelyben először hallgatók, ma már kari munkatársak tevékenykedtek, tevékenykednek. Feladataik közé tartozik, többek között, a beiratkozást megelőző időszakban a népszerűsítési kampány megszervezése és a vajdasági magyar nyelvű felsőoktatási képzéseket bemutató EDUEXPO kiállítás megszervezése minden évben. A KÉK a hallgatói programok szervezésében, az alumni programban és a hallgatók csereprogramjainak lebonyolításában is segíti a Kar munkatársait. Aktívan részt vállal a Hallgatói Önkormányzat munkájának segítségével. A kari HÖK eleget tesz minden olyan feladatának, amit a szerbiai felsőoktatási szabályozás előlát, de ezen túl olyan programokat is meghonosított, amelyek általában Szerbiában nem szokványosak. Ilyen a gólyatábor, sportnap, jótekonysági rendezvények. A HÖK vezetésében tevékenykedők rendszeresen találkoznak a magyarországi hallgatói önkormányzati képviselőkkel, és a Kárpát-medence többi határon túli hallgatói érdekképviseletek vezetőivel.

Ami a kapcsolattartást illeti, a MTTK egyébiránt is természetesen bekapcsolódik a Kárpát-medence magyar nyelvű felsőoktatási rendszerébe. Képviselteti magát a Magyar Rektori Konferencia Határon Túli Intézmények Bizottságában, az ösztöndíjtanácsokban. A hasonló profilú intézményekkel pedig mint a régióban, mint az anyaországban, a szomszédos délszláv államokban, és természetesen Szerbiában is igyekszik minél intenzívebb kapcsolatot kiépíteni és fenntartani.

Az MTTK szervezeti felépítése

A Karon öt tanszék működik, felölelve a képzésben szereplő tárgyak tematikáit. Ezek a:

- Magyar Nyelv, Irodalom és Kommunikáció Tanszék,
- Művészeti és Testnevelési Tanszék,
- Oktatásmódszertani Tanszék,
- Természet-tudományi és Matematikai Tanszék,
- Társadalom- és Humántudományi Tanszék.

A Kar megbízott dékánja jelenleg dr. Ivanović Josip, akinek négy dékánhelyettes segíti a munkáját: dr. Pintér Krekity Valéria, oktatási dékánhelyettes, dr. Horák Rita, nemzetközi kapcsolatokért felelős dékánhelyettes, dr. Raffai Judit, tudományügyi dékánhelyettes, és dr. Takács Márta pénzügyi és fejlesztési dékánhelyettes. Az intézményben dolgozó oktatók struktúráját a 2. táblázat mutatja.

Több szakterületen mutatkozik hiány: pedagógia, pszichológiai területen például. Ezen, rövid távon, a Makovecz program segíthet, hosszú távon pedig a tervezett doktori iskola indítása lesz a megoldás. A Makovecz programon túl a Kar természetesen részese, az ŰE Nemzetközi Irodájának közreműködésével, az Erasmus és CEEPUS csereprogramoknak.

	Tanárságédek szakmunka- társak	képességek oktatója (1 doktori végzettségű)	idegen nyelv oktatója	docens	rendkívüli tanár (kb. habilitálnak megfelelő)	rendes egyetemi tanár – professzor
					PhD végzettséggel	
Állandó munkaviszonyban	8	2	2	8	8	5
szerződéses munkaviszonyban		–	–	4 (3 magyaror- szági oktató, Makovecz prog- rammal)	1	1
	összesen		25+6+8			

2.táblázat: Az intézményi oktatók minősítés szerint

Tudományos feladatink és terveink

Az MTTK, eleget téve a szerbiai törvényes feltételeknek, 2021-ben a tudományos tevékenységet lehetővé tevő tudományos akreditációs eljárást is lezárta, és a következő évekre lehetősége nyílik a kutatást, mint alaptevékenységet folytatni.

Jelenleg is aktív kutatási feladatokat látnak el a munkatársaink, műhelyek keretein belül és egyénileg is, ugyanakkor a Kar számára lehetőség nyílt a tudományos akreditáció elnyerésével főállású kutatók alkalmazására (természetesen a létszámstop megszűnése után, vagy saját finanszírozásban, szerződéses formában). Az intézmény vezetésének és munkatársainak határozott szándéka a közeljövőben egy társadalomtudományi kutatóintézet megalapítása.

Sajnos a szerbiai országos tudományos pályázatok kiírása várat magára, de a Vajdasági Autonóm Tartomány Felsőoktatási és Tudományos Titkársága által kiírt kutatási pályázatokon jelenleg is négy pályázatunk lett nyertes. A kapcsolódó kutatások a kisebbségi lét különböző aspektusait vizsgálják, most éppen hagyományörzés, projektoktatás, egészségvédelem a kutatások témája.

A Kar lehetőséget biztosít, sőt létfontosságúnak tartja, hogy a hallgatókkal közösen szervezett tudományos műhelyek tevékenykedjenek az intézményben, és nem csak pedagógiai, hanem nyelvtudományi, természettudományi, informatikai, művészi, életmóddal, fenntarthatósággal kapcsolatos témakörökben is. Ezekből a műhelyekből kerülnek ki aztán a Vajdasági Magyar Tudományos Diákköri Konferencia (VMTDK) résztvevői, ahol a hallgatóink sokszor szereznek jogot az Országos Tudományos Diákköri Konferenciákon való részvételre, és többször díjazottként tértek vissza onnan.

Az MTTK oktatói szinte kivétel nélkül tagjai a Vajdasági Magyar Akadémiai Tanácsnak (VMAT), több elnökségi tag is a Kar munkatársai közül került ki. A VMAT konferenciáit általában a Kar épületében szervezik.

A Kar tudományos tevékenységének jelentős színtere az évente megrendezésre kerülő három konferencia (interdiszciplináris, módszertani és IKT tematikájúak) (Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, 2021.). Ugyancsak fontos a Kar két folyóirata: az Évkönyv már 2006 óta létezik, és jelenleg a szerbiai minősítés szerint M52-es kategóriájú (a legmagasabb hazai kategória

az M51), a Módszertani Közlöny fiatalabb, de máris M53-as minősítésű. Mindkettőben szerepelnek intézményi, hazai és külföldi szerzők munkái is, és a publikálás nyelve lehet magyar, angol, szerb, horvát és német is (Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, 2021).

A MTTK többször nyert már el határon átnyúló IPA pályázatot magyarországi intézményekkel közösen, felzárkóztató nevelői programok, környezetvédelem, hagyományörzés témákban. Ugyan nem tudományos pályázatok ezek, de jelentősen támogatják a Kar munkatársainak kutatását.

Kar kiadóbizottsága gondozza, és maga Kar adja ki a munkatársak által írt monográfiákat, tankönyveket. Évente 8-10 ilyen mű kiadására kerül sor általában (Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, 2021).

A Kar könyvtára jelenleg körülbelül 20 ezer kötetet jegyez, és hozzáférést biztosít több nemzetközi és anyaországi tudományos és kiadói adatbázishoz (Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, 2021).

Infrastruktúra

A Kar épülete műemléképület, ezért felújítása és fenntartása szigorú szabályok szerint történhet. Ugyanakkor ezáltal megőrzésre került egy csodálatos tizenkilencedik századi építmény a város számára, és felújítva valóban az egyik legszebb lett Szabadkán.

A felújítás után 10 tanterem, nyelvelőadó, konferenciaterem, új könyvtári terek, oktatói szobák, kommunikációs és informatikai labor, tornaterem lesz többek között elérhető a hallgatók és oktatók számára, közel háromezer négyzetméteres alapterületen, Szabadka város szigorú központjában.

„Az épület, amely eredetileg a Népbank Takarékpénztára volt, és amelyet a szabadkaiak *Sárgaház* néven ismernek, Macskovits Titusz (Szabadka, 1851 – Szabadka, 1919) szabadkai építész tervei alapján készült eklektikus stílusban, az itáliai reneszánsz elemeivel. Az építési munkálatok 1880-tól 1883-ig tartottak. A főhomlokzat igényességét és reprezentációját növelik a központi ablak felett látható különálló szobrok, illetve a díszes korinthoszi oszlopfelek. Az első emelet magasságában párosával látható plasztikus figurák attribútumokat tartanak, így láthatjuk Justitiát, Andromédát, Merkúrt, továbbá a költészet és a szobrászat múzsáit, valamint Zeuszt és Démétért. A főbejárat feletti ablakot két női alak díszíti, az egyik rokkát, a másik pénztárt tart a kezében, köztük pedig egy méhkas látható, amely a szorgalom és a takarékoság szimbóluma. A lépcsőházban látható ornamentális reneszánsz vitrázsokat Kratzmann Ede (Prága, 1847 – Bécs, 1922) készítette 1880/81-ben. Ezek a színes üvegablakok a városban látható legkorábbi példái e művészeti ágnak. 1941 és 1945 között a különleges rendőrség székhelye, továbbá a börtön és a veszőhely volt az épületben. Azóta új szerepet kapott, és így 2006-tól a Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar székhelye lett. Az épület nagy jelentőségű, védett műemlék.” (NINKOV, 2013)

A nevezetes „harmadik misszió”

A Harmadik Misszió az egyetem gazdasági és társadalmi küldetését, valamint a közösségekhez és térségi fejlesztésekhez való hozzájárulását jelenti. A Kar nyilvánvalóan már most is, de a jövőbeli terveink szerint még erőteljesebb szereplője lesz a vajdasági magyar felsőoktatási és kulturális közösségének. Jelentős híd képez Szerb és Magyarország felsőoktatási rendszerei között. Képzési struktúrája már most is, de terveink szerint még inkább igazodik a közösségi igényekhez (példa erre a kommunikátor szak, amit a vajdasági magyar sajtó igényelt, vagy a nevelői szak, amely a sorra nyíló kollégiumok nevelőit biztosítja). A gazdasági szakemberek számára is fontos szerepet vállalnak a kollégáink már most is, a képzéseik megszervezésében nyújtott segítség tekintetében (lásd mezőgazdasági képzések e-learning alapjainak biztosítása). A Kar végzősei, tanítók is, nem csak a közoktatásban, de más közintézményekben is ellátnak fontos feladatokat (önkormányzatokban, a Magyar

nemzeti Tanácsban. sajtóban). Ebben áll elsősorban a Kar szerepe az egyetem-ipar-kormányzat közötti együttműködésben.

A felújítás előtt is így volt, de az után még inkább jellemző lesz, hogy az intézmény otthont ad a szabadkai és vajdasági magyar közélet és kultúra szempontjából fontos eseményeknek: konferenciáknak, kiállításoknak és más rendezvényeknek és eseményeknek.

A vajdasági magyar felsőoktatás további szinterei

Az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karát a vajdasági magyar felsőoktatás zászlós hajójaként emlegetik, ezért fontos, hogy számon tartsuk a vajdasági magyar nyelvű felsőoktatás többi helyszínét is.

A Vajdaságban, a többi határon túli régiótól eltérően, nincs magyar nyelvű egyetem. A magyar nyelvű akkreditált képzések az Újvidéki Egyetem szervezeti egységein belül és a Szabadkai Műszaki Szakfőiskolán belül folynak, szervezetileg széttagolva. Ezek szerbiai állami alapítású intézmények. A magyarországi egyetemek székhelyen kívüli képzéseinek állami alapítású felsőoktatási intézmény nem adhat otthont, mert azokat ebben az esetben a szerbiai akkreditációs folyamatnak alá kellene vetni. Ezért azok úgynevezett konzultációs központokban folynak Szabadkán, Zentán és Zomborban.

A Vajdaságban akkreditált magyar nyelvű képzés a következő intézményekben folyik:

1. Újvidéki Egyetem (ÚE), Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, (<https://magister.uns.ac.rs/>).
2. Szabadkai Műszaki Főiskola (<https://www.vts.su.ac.rs/hu>). Lényegi adat, hogy a Főiskolára évente legalább 50-90 magyar ajkú diák iratkozik (kb. ugyanennyi szerb ajkú hallgató mellett), akik számára szinte a teljes képzést a Főiskola magyar nyelven szervezi
3. ÚE, Bölcsészettudományi Kar (BTK), Magyar Tanszék (<http://ujvidekimagyartanszek.ff.uns.ac.rs/>). Mesterszakos magyartanárokat képez, illetve a BTK doktori iskoláján belül lehetőség van kapcsolódó tematikákban filológiai tudományok doktora cím elnyerésére. Az elsőévesek száma az elmúlt években 5-15 között mozgott.

Ahol még néhány tárgy magyar nyelvű oktatása folyik: ÚE, **Közgazdasági Kar, Szabadka** (<https://www.ef.uns.ac.rs/>). Az elmúlt két tanévben közel 30 magyar ajkú diák iratkozott a Kar képzéseire (korábban ez a szám lényegesen nagyobb volt). Számukra néhány tárgyat az első két **évfolyamon** magyar nyelven oktatnak szabadkai magyar ajkú oktatók, illetve időnként a Szegedi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Karának oktatói.

Az ÚE néhány további karán (Orvostudományi, Természettudományi, Művészeti) az olyan általános tárgy hallgatását, mint a pedagógia például, felajánlják magyar nyelven a hallgatóknak. Ezt az oktatást prof. dr. Ivanovity Joszip, az ÚE MTTK dékánja látja el, ha van érdeklődés erre, összevont csoportokban.

A magyarországi egyetemek székhelyen kívüli képzései kapcsán memlíthető, hogy a zentai Pro Scientia Nature Alapítvány intézményi ernyője alatt folynak agrárképzések, amelyek a Magyar Agrártudományi Egyetem (MATE) alap- illetve mesterképzései. Az alapítvány tevékenysége közvetlenül kapcsolódik a képzésekhez, azok szervezéséhez, de az alapítvány általános tevékenysége is fontos a harmadik misszió szempontjából (Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem, 2021).

A MATE Zentai Konzultációs Központjának képzései 1996 óta elérhetőek. Jelenleg két alapszak közül választhatnak a jelentkezők, melyek a Kertészmérnök BSc és a Mezőgazdasági Mérnök BSc. Az alapképzés időtartama 7 szemeszter, amely alatt 210 kreditpont szerezhető meg. A képzés elvégeztével a hallgatók a Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem Europass oklevelét szerezhetik meg, amely Szerbiában hivatalosan elismertethető.

A Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem Vidékfejlesztési agrármérnöki MSc és a Kertész-mérnök MSc szakjai is elvégezhetőek Zentán, melyek a Magyar Kormány Akkreditációs Bizottsága által elfogadott program alapján a Pro Scientia Naturae Alapítvány szervezésében valósulnak meg. A képzést a Magyar Állam támogatja. A mesterképzés időtartama 4 szemeszter, amely alatt 120 kreditpont szerezhető meg. A képzés elvégzésével a hallgatók ugyancsak a Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem Europass oklevelét szerezhetik meg, amely Szerbiában hivatalosan elismertethető.

A Vajdasági Magyar Képző-, Kutató- és Kulturális Központban (VM4K) (Vajdasági Magyar Képző- Kutató- és Kulturális Központ, 2021) Szabadkán is szerveznek magyar nyelvű képzéseket. Az a képzés, aminek hivatalosan a VM4K konzultációs központként helyet ad, az Óbudai Egyetem Bánki Donát Karának mechatronikai mérnök mesterképzése. A Szabadkai Műszaki Szakfőiskolán végzett mechatronikai alapképzéses hallgatóknak nincs a szerbiai felsőoktatási törvény szerint átjárhatósága az egyetemi mesterképzésekre, így ez a képzés nagyon fontos a számukra. Az Óbudai Egyetem és az ŰE MTTK közös szervezésében korábbi években lebonyolított mérnök-tanári mesterképzés példája mutatta, hogy a szerbiai szakfőiskolai oklevél és egy külföldi mesterképzés a szerbiai ekvivalencia bizottság számára precedens értékűen elfogadható, honosítható MSc végzettséget jelent ezeknek a hallgatóknak. A mechatronika mesterképzés már 4. éve folyik, sikeres diplomázókkal, akik elsősorban a szerbiai munkaerőpiacon maradnak. A képzés egy része a Szabadkai Műszaki Szakfőiskolán zajlik.

Az idei tanévben a VM4K szervezésében mentálhigiénés továbbképzés indult. A képzésekkel kapcsolatos szervezést általában a Magyar Nemzeti Tanács (MNT) koordinálja, más felsőoktatási intézmények a Vajdaságból nem kapcsolódnak ezekhez a képzésekhez (kivéve a mechatronika mesterképzést, aminek a lebonyolításához jelentősen hozzájárul a Szabadkai Műszaki Szakfőiskola).

A VM4K-ban meghirdetett további képzések, a fent említett mechatronika mesterképzésen kívül, kizárólag szakirányú továbbképzések, amelyeket sajnos honosítani Szerbiában nehézkes. Ugyanakkor a speciális nevelési igényekre specializálódott pedagógusokra nagy szükség van a Vajdaságban is, de az MTTK egyelőre nem tudja ezeket a képzéseket indítani, elérhető minősített oktatók hiányában.

Pécsi Tudományegyetem Egészségtudományi Kara Ápoló BSc szakos, székhelyen kívüli képzést szervez, melynek helyszíne Zombor, a Magyar Polgári Kaszinó, 2016. óta. A hallgatói létszám változó, 5-10 jelentkező évente. A pécsi oktatókon kívül vajdasági egészségügyi szakemberek is bekapcsolódnak az oktatásba. (Pécsi Tudományegyetem, 2021) A képzéssel kapcsolatos szervezést a Magyar Nemzeti Tanács (MNT) koordinálja, más felsőoktatási intézmények a Vajdaságból nem kapcsolódnak ehhez a képzéshez.

Irodalom

- DÉVAVÁRI, Z. (2016). A szabadkai tanítóképzés a levéltári iratok és jegyzetek tükrében(1871–1918). In *A Szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar első tíz éve (2006- 2016)*. Szabadka: Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar.
- KÁICH, K. (2008). A tanítóképzés kezdetei Szabadkán (1778–1871). In I. Kivezetések (Szerk.), *Forum Könyvkiadó* (old.: 49–58.). Újvidék: Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka.
- Kar, Ú. E. (2021. December 19.). *Konferencia*. Forrás: Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka: <https://magister.uns.ac.rs/konferencia>
- Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem. (2021. december 19.). *Központ, Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem Zentai Konzultációs*. Forrás: Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem Zentai Konzultációs Központ: <https://kerteszeti.tanuljkerteszh.hu/>
- NINKOV, K. O. (2013). Takarékpénztár és Népbank épülete – Sárgaház. Szabadka: Szabadkai Városi Múzeum. Forrás: http://www.kulturput.rs/?page_id=616&lang=hu

- Pécsi Tudományegyetem. (2021. december 19.). *Ápoló BSC Zombor*. Forrás: Pécsi Tudományegyetem Egészségtudományi Kar: http://felvetelizoknek.etk.pte.hu/apolo_bsc_zombor.html
- Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar. (2021. december 19.). *Főoldal*. Forrás: Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka: <https://magister.uns.ac.rs/?lang=hu>
- Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar. (2021. december 19.). *Kiadványok*. Forrás: Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka: <https://magister.uns.ac.rs/kiadv%C3%A1nyok>
- Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar. (2021. december 19.). *Könyvtár*. Forrás: Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka: <https://magister.uns.ac.rs/konyvtar>
- Vajdasági Magyar Képző- Kutató- és Kulturális Központ. (2021. december 19.). *Főoldal*. Forrás: Vajdasági Magyar Képző-, Kutató- és Kulturális Központ: <https://www.vm4k.org.rs/>

Pintér Krekić Valéria

Akkreditációs folyamatok a szerbiai pedagógusképző intézményekben

Absztrakt

A Szerbiai Felsőoktatási Törvény szigorúan szabályozza, szabványok szerint előírja azokat a feltételeket, amelyek szerint a felsőoktatási intézmények működhetnek, illetve oktatási programjaik engedélyezhetők lesznek. A legújabb törvénymódosítások a pedagógusképző intézmények számára lényesen nagyobb óraszámokban javasolnak gyakorlati képzést, és ez újabb kihívás a kisebbségi közösségek számára. Tudományos tevékenységet az egyetemi karok csak akkor folytathatnak, ha egy további akkreditációs eljárásban erre jogosultságot szereznek. A MTTK a 2020/2021-es tanévben minden akkreditációs feltételnek eleget tett, de a tapasztalatok tanulságosak lehetnek a régió többi intézménye számára is.

Kulcsszavak: felsőoktatási intézmények, akkreditáció, szabványok.

Bevezető

Az akkreditáció számos területen, így a felsőoktatási területén is az oktatási tevékenység megkezdésének törvényes előfeltétele. Az oktatási intézmény és a programok akkreditációja annak a garanciáját, biztosítását jelenti, hogy az intézmény is, és a program is megfelelő minőségű, a különféle előírásoknak, szabályoknak, akkreditációs szempontoknak megfelelő képzést nyújt. Szerbiában minden felsőoktatási intézmény és képzés, programakkreditációját a Szerbiai Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság végzi. Erre minden öt évben, de a legújabb törvénymódosítás szerint minden hét évben kerül sor.¹

Az akkreditációs folyamatnak bizonyos előfeltételei vannak. Elsősorban az intézmény önértékelését és a képzések önértékelését kell elvégezni. Továbbá, az egyetemi karok csak akkor folytathatnak tudományos tevékenységet, ha egy külön akkreditációs eljárásban erre jogosultságot szereznek. Ezután kerülhet sor maga az intézmény és a képzési programok akkreditációjára.

A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar (MTTK) akkreditációs folyamata

Az MTTK a 2020/2021-es tanévben minden akkreditációs feltételnek eleget tett. A folyamat abból áll, hogy az intézmény elsősorban, az Újvidéki Egyetem Minőségellenőrzési bizottságánál kérvényezi és átadja a dokumentációt, ami az akkreditációra vonatkozik. A Bizottság jóváhagyását követően az Egyetem Szenátusa dönt róla, és csak ezután lehet kérvényezni és küldeni az anyagot a Szerbiai Felsőoktatási Akkreditációs Bizottságnak. Itt az anyag egy külön megfelelő bizottsághoz (recenzensekhez) kerül, amelyben két bíráló, a felsőoktatási intézmények tanárainak sorából van, két bíráló a megfe-

¹ A 2021-es Felsőoktatási törvénymódosítás értelmében az akkreditációt öt évről hét évre módosították. ZAKON O VISOKOM OBRAZOVANJU („Sl. glasnik RS”, br. 88/2017, 73/2018, 27/2018 - dr. zakon, 67/2019, 6/2020 - dr. zakoni, 11/2021 - autentično tumačenje, 67/2021 i 67/2021 - dr. zakon)

lelő intézményekből (iskolából, óvodából) kerül a bizottságba és egy egyetemi hallgató. A bizottság dönt arról, hogy elfogadja-e az átadott anyagot, részletes jegyzőkönyvet készít, feltünteti az esetleges hiányosságokat, amit pótolni kell, majd bejelentkezik a Kar látogatására és a helyszínen ellenőrzést, szemlét végez. Ezek után határozatot hoz, részletes elemzést készít az intézmény és a képzési programok elfogadásáról vagy esetleges elutasításáról.

Az MTTK minden akkreditációs feltételnek eleget tett a legmagasabb értékeléssel, osztályzatokkal. Magát az intézményt és négy alapképzési programot, az okleveles tanítói, okleveles óvodapedagógusi, okleveles kommunikatori és nevelői (kollégiumi) programot akkreditálta, valamint még két mesterképzési programot, a mester tanítói és mester óvodapedagógusi programot.

Intézmény akkreditációja

Az intézmény akkreditációjánál és a képzési programoknál is külön-külön bizonyos sztenderdeknek, szabványoknak kell eleget tenni.²

Az intézmény részére 13 ilyen akkreditációs szabvány van előírva:

1. A felsőoktatási intézmény alapvető feladatait és céljait meg kell határozni.
2. Szükséges a tervezés és az ellenőrzés részletes bemutatása az oktatás, tudomány, kutatás és szakmai tevékenységek területén.
3. A felsőoktatási intézmény szervezeti felépítésének részletes leírását meg kell adni.
4. A tudományos kutatásra és művészeti munkára vonatkozik. Ez a terület egy külön akkreditációs folyamat, amely ennek az akkreditációs folyamatnak a feltétele és része is egyben. Magába foglalja a nemzetközi és hazai projektekben való részvételt, az oktatók tudományos kutatását és eredményeik publikálását megfelelő folyóiratokban, az intézmény kiadói tevékenységét, konferenciák szervezését stb.
5. A tanulmányokra vonatkozóan, szükséges meghatározni, hogy bizonyos típusú és szintű tanulmányok képesítéseinek és diplomáinak tartalma megfelel-e a tanulmányi programok jellegének és céljainak. Továbbá, a standard meghatározza, hogy a felsőoktatási intézménynek szisztematikusan és hatékonyan kell terveznie, megvalósítania, ellenőriznie, értékelnie és javítania a tanulmányi programok minőségén.
6. Az oktatókkal szembeni követelményeknek is eleget kell tenni. A felsőoktatási intézményben a főállású tanárok minimális létszáma 20 fő. A teljes munkaidős tanárok legalább 80%-ának tanári címmel kell rendelkeznie, mégpedig a következő kategóriákban: egyetemi docens, rendkívüli egyetemi tanár és rendes egyetemi professzor, valamint idegennyelv-tanár és készségfejlesztő tanár.

A tanárok teljes létszámának elegendőnek kell lennie ahhoz, hogy fedezze az intézmény által végrehajtott tanulmányi programok teljes tanítási óráit, hogy a tanárok évente átlagosan legfeljebb 180 órányi aktív tanítást érjenek el (előadások, gyakorlatok formájában), vagy heti 6 óra, 20%-os toleranciával, de egyes tanárok maximális elkötelezettsége heti 12 óra lehet.

Az egyes tanulmányi programok tanítási óráinak legalább 70%-át teljes munkaidős tanároknak kell oktatniuk. A többi tanár lehet vendégtanár, más karokról áttanító oktató.

A gyakorlati órákat tanársegédek (doktoranduszok) és doktorátussal rendelkező, kinevezett asszisztensek tarthatják.

Az asszisztensek számának is elegendőnek kell lennie ahhoz, hogy fedezzék az intézmény által végrehajtott tanulmányi programok teljes gyakorlati óráit, szem előtt tartva, hogy min-

2 A szabványok leírásának követelményei a Felsőoktatási intézmények szabványainak és eljárásainak szabályzatában jelentek meg 2019-ben. - ПРАВИЛНИК О СТАНДАРДИМА И ПОСТУПКУ ЗА АКРЕДИТАЦИЈУ ВИСОКОШКОЛСКИХ УСТАНОВА, Правилник је објављен у «Службеном гласнику РС», бр. 13/2019 од 28.02.2019. године.

den egyes tanársegéd átlagosan évi 300 óra, vagy átlagosan heti 10 óra aktív gyakorlati munkát valósíthat meg, 20%-os toleranciával, de egyes tanársegédek maximális elkötelezettsége heti 16 óra lehet.

Az oktatók tudományos, művészeti és szakmai képezése meg kell, hogy feleljen az oktatási-tudományos vagy nevelési-művészeti területnek és feladataik szintjének. A képezéseket az oklevelek, publikált művek, műalkotások, valamint a hallgatók által minősített pedagógiai képességeikre vonatkozó kimutatások és a szakmai tapasztalatokra vonatkozó nyilvántartás bizonyítják.

Az oktatókat minden öt évben pályázati kiírással választjuk tanári kinevezésre abba a kategóriába, amelyet a követelményeknek megfelelően teljesítenek. Erre az időszakra - meghatározott ideig - tart a munkaviszonya az intézményben. Rendes egyetemi tanári kinevezéssel lesz a munkaköre határozatlan idejű, illetve állandósul.

7. A hetedik sztemerd a felsőoktatási intézményben nem oktatói személyzetre, a szakmai, adminisztratív és műszaki teendőket ellátó személyekre vonatkozik. *Az előírás a hallgatók számától függően határozza meg, hogy hány könyvtáros, tanulmányi előadó, informatikus, jogász stb. alkalmazható az intézményben.*
8. A hallgatóra vonatkozó sztemerd, amely a beiratkozástól figyelemmel kíséri a hallgatók sikerességét és előrehaladását az általuk folytatott tanulmányi programok mindegyikében egészen a diplomázásig.

A hallgató összes tantárgy szerinti értékelése abból az osztályzatból áll, amelyet a vizsga előtti kötelezettségeikért és a vizsgán bemutatott ismeretekért kapott.

A vizsga előtti kötelezettségeikért minimum 30%-ot és maximum 70%-ot kaphat. Egy tantárgyon belül a hallgató végső értékelése maximum 100 pontot tesz ki, de ez természetesen a hallgató által szerzett pontok számától függ a vizsga előtti követelményektől és magán, a vizsgán szerzett pontszámától. Ennek megfelelően végső osztályzatot³ szerezhet.

51 pont alatt nem teljesítette a kurzust,

51 és 60 pont között 6-os osztályzatot kaphat,

61 és 70 között 7-est

71 és 80 között 8-ast

81 és 90 között 9-est és

91 és 100 pont között 10-es osztályzattal értékelhető.

9. Az akkreditáció kilencedik sztemerdje az épületre és a felszereltségre vonatkozik.
10. A könyvtárra, tankönyvekre és informatikai támogatásra vonatkozó sztemerd.
11. Belső minőségbiztosítási mechanizmusok (külön akkreditációs folyamatot is képez, és ez a szabvány, magába foglalja ennek az akkreditációnak a dokumentációját).
12. A finanszírozási forrásokat kell bemutatni, egyes tételeket megindokolni.
13. Ebben a szabványban bizonyításra kerül sor, hogy a felsőoktatási intézmény teljes, pontos, világos és hozzáférhető információkat tesz közzé munkájáról, amelyeket hallgatóknak, potenciális hallgatóknak és más érdeklődőknek szán.

3 A szerbiai felsőoktatás törvény 104-es szakasza értelmében a hallgató vizsgán elért eredményét 5 (nem vizsgázott le) - 10 (kitűnő) osztályzatokkal kell kimutatni. (ZAKON O VISOKOM OBRAZOVANJU („Sl. glasnik RS”, br. 88/2017, 73/2018, 27/2018 - dr. zakon, 67/2019, 6/2020 - dr. zakoni, 11/2021 - autentično tumačenje, 67/2021 i 67/2021 - dr. zakon))

A képzési programok akkreditációja

A képzési programok akkreditációs folyamata szintén hasonló standardok, követelmények sorozatából áll.⁴ Részletes leírást kell adni:

1. a tanulmányi program felépítéséről,
2. a tanulmányi program céljáról,
3. a tanulmányi program célkitűzéseiről,
4. végzős hallgatók kompetenciáiról,
5. tanulmányi tantervről (kurikulum),
6. a tanulmányi program minőségéről, korszerűségéről és nemzetközi megfeleléséről,
7. hallgatói beiratkozásról,
8. hallgatói értékelésről és előrelépésről,
9. oktatókról,
10. szervezeti és anyagi erőforrásokról,
11. minőség ellenőrzésről.

További szabványok, amelyek nem kötelezőek: a világnyelven lefolytatott tanulmányi programok, a közös tanulmányi programok, IMT programok, távoktatás és az intézmény székhelyén kívüli jogi személyiséggel nem rendelkező egységeiben (a Kar kihelyezett tagozatain) szervezett képzési programok.

Minden képzési programot, amit az intézmény szeretne indítani, akkreditálni szükséges. Minden programra külön-külön el kell készíteni az akkreditációs anyagot a követelményeknek megfelelően. Az MTTK négy alapképzési programot akkreditált és két mesterképzési programot. Az alapképzésen az okleveles tanítói, okleveles óvodapedagógiai és okleveles kommunikátori program 240 kreditértékű, 4 év, illetve 8 félévből áll. A kollégiumi nevelő szak programja 180 kreditből, 3 év, ill. 6 szemeszterből áll. Mesterképzésen, a mester tanító és mester óvodapedagógusi program 60 kreditértékű és 1 év, illetve 2 szemeszterből áll.⁵

A követelmény szerint a tanulmányi program tanterve magában foglalja a tantárgyak megnevezését és félévenkénti eloszlását, a kurzus elméleti és gyakorlati óraszámát, valamint kreditpont értékét.

A képzési program felépítésében, az alábbi tantárgycsoportok képviseltetik magukat alapképzésen:

- *egyetemi általános művelődési tantárgyak*, körülbelül 15%,
- *elméleti-módszertani tantárgyak*, kb.20%,
- *tudományos, illetve művészeti szaktantárgyak*, kb. 35% és
- *szakmai-aplikatív tantárgyak*, kb. 30%.

Mesterképzésen:

- *tudományos- illetve művészeti szaktantárgyak* - körülbelül 70%,
- *általános és elméleti-módszertani tárgyak* - mintegy 30%.

A tanulmányi program tartalmazza a kötelező és választható kurzusok listáját és szerkezetét, valamint azok leírását. A kötelező tárgyak alapképzésen 80%-ban, míg a választható tárgyak 20%-ban vannak jelen a programban az előírások szerint. Mesterképzésen 70% és 30%-ban oszlik a kötelező és választható tárgyak aránya. A választható tantárgyak listája legalább kétszer annyi tárgyat kell, hogy tartalmazzon, mint a szabadon választható tárgyak száma.

4 A szabványok leírásának követelményei a Tanulmányi programok szabványai és eljárásáról szóló szabályzatban jelentek meg 2019-ben. - ПРАВИЛНИК О СТАНДАРДИМА И ПОСТУПКУ ЗА АКРЕДИТАЦИЈУ СТУДИЈСКИХ ПРОГРАМА, Правилник је објављен у «Службеном гласнику РС», бр. 13/2019 од 28.02.2019. године.

5 Az MTTK képzési programjai és a tantárgyak részletes leírásai megtalálhatóak az intézmény honlapján: www.magister.uns.ac.rs

Az alap-, mester- vagy integrált képzési programnak a teljes képzésben, legalább 35%-ában el kell térnie a többi megfelelő képzési programtól. Ennek értelmében az MTTK-án, a tanítói- és óvodapedagógiai program alap és mester-szakán is léteznek olyan tárgyak, amelyek azonosak. Az első és második éven a kötelező tárgyak soraiban, viszont a harmadik és negyedik éven a választható tárgyak kínálatában van közös kurzus a hallgatók részére felkínálva.⁶

A kreditpont száma az egyenletes hallgatói terhelés érdekében félévenként 30 ECTS⁷, 20%-os tűréshatárral.

Az aktív tanítás mindkét tanulmányi szinten és minden évfolyamon legalább évi 600 óra vagy heti 20 óra, és legfeljebb évi 900 óra vagy 30 óra lehet hetente. Ebből, az első képzési szinten, 50-60% előadás, a többi gyakorlat és az aktív tanítás egyéb formái. A második szinten, a tanulmányok utolsó évfolyamán legfeljebb 50% tanulmányi kutatómunka, azaz alkalmazott kutatási munka, a többi pedig az előadások, gyakorlatok és egyéb aktív tanítási formák.

A képzési programok jelentős részét képezi a szakmai gyakorlat is. Az említett szabályzat minden tudományterületre külön meghatározza, hogy mennyi szakmai gyakorlatot kell megvalósítani. Külön előírja, hogy a pedagógiai tanulmányi programokat megvalósító felsőoktatási intézményeknek biztosítaniuk kell pedagógiai gyakorlatot a II., III. és IV. évfolyamon legalább évi 90 órában. Az ötödik éven a tanulmányi pedagógiai gyakorlat 180 óra és 6 ECTS. A 2019-es szabályzatban előírt gyakorlatok óraszámát illetően, legalább 50%-ban megnövelték az elmúlt évekhez viszonyítva.

Az MTTK-án a szakmai gyakorlat az alapképzés tanulmányi terve szerint a következőképpen valósul meg:

– *okleveles tanítói szak:*

- I. évfolyam - Tanítói pedagógiai-pszichológiai gyakorlat (30 óra), 2 ECTS
- II. évfolyam - Tanítói didaktikai gyakorlatok (90 óra), 4 ECTS
- III. évfolyam - Tanítói módszertani gyakorlat (90 óra), 4 ECTS
- IV. évfolyam - Egyéni komplex tanítói gyakorlat (informatikával) (120 óra), 5 ECTS

– *okleveles óvodapedagógusi szak:*

- I. évfolyam - Óvodai pedagógiai-pszichológiai gyakorlat (30 óra), 2 ECTS
- II. évfolyam - Óvodai didaktikai gyakorlatok (90 óra), 4 ECTS
- III. évfolyam - Óvodai módszertani gyakorlat (90 óra), 4 ECTS
- IV. évfolyam - Egyéni komplex óvodai gyakorlat (120 óra), 5 ECTS

Mindkét szakon az első, második és harmadik éven a tervben előírt céllal és feladatokkal ellátva a hallgató választja meg a helységet, az iskolát/óvodát és az osztályt, tagozatot, illetve az óvodai csoportot a gyakorlat elvégzéséhez. A gyakorlat a második félévben, a májusi hónapra van tervezve. A negyedik évfolyamon a gyakorlat három szakaszban valósul meg:

- a) Szeptember 1-jétől kététhetes gyakorlat - az elsők fogadása, illetve az óvodai beszoktatás menetének és nehézségeinek tapasztalása.
- b) December közepén egyhetes gyakorlat - a közelgő ünnepekre, félévi szünetre való felkészülés. A tanítójelöltek a félév végi osztályzatok lezárásába is betekintést nyernek.
- c) Május elseje utáni kététhetes gyakorlat. A hallgatók a Kar által meghatározott, kizárólag szabadkai általános iskolában vagy iskoláskor előtti objektumban dolgoznak, felváltják a tanítót, illetve óvónőt. Minden oktatói-nevelői tevékenységet a hallgatók végeznek az érvényes tanmenet (program) alapján. A Kar módszertani tanárai, illetve tanársegédei látogatják őket, figyelemmel kísérik a munkát.

6 A képzési programok megtekinthetőek az MTTK honlapján www.magister.ac.rs

7 A tanulmányi program megállapítja valamennyi tantárgy pontértékét (kreditpontok) az európai pontátviteli rendszerrel (European Credit Transfer System, a továbbiakban: ECTS) összhangban.

A negyedéves hallgatók egész év folyamán a módszertani órák keretén belül részt vesznek a Kar gyakorló iskoláinak (Széchenyi István Á.I. és Majsai Úti Á.I.) és gyakorló óvodájának (Vackor I.E.I.) munkájában. Önálló órákat, aktivitásokat tartanak a csoport és a módszertani tanár/tanársegéd előtt, aki azt megfelelően értékeli.

- *tanító-mester* - egyéni elemző tanítói gyakorlat (180 óra), 8 ECTS

- *óvodapedagógus-mester* - egyéni elemző óvodai gyakorlat (180 óra), 8 ECTS

A tanulmányi programok szabvány és eljárásáról szóló szabályzatban a diplomadolgozat a képzés minden szintjén és minden képzési programban kötelező.

Zárszó

Az Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karának intézményi és képzési programjai számára az akkreditáció elnyerése meghatározó fontosságú a szerbiai magyarság számára a nemzeti megmaradás szempontjából, hisz csak ezt követően szervezhet alap- és mesteri képzést, adhat ki oklevelet, vehet részt hazai, anyaországi és európai programokban és pályázatokban, és ennek elnyerése nyomán lehet jogosult az intézmény a szerbiai állami támogatásra. Az intézmény 2021 során harmadszor tett eleget a szerbiai akkreditációs követelménynek, és az elkövetkező hét évben sztenderdjei és irányelvei szerint folytatja tevékenységét, minőségbiztosítási rendszere folytán folyamatosan nyomon követheti, értékelheti a sztenderdeknek való megfelelést a fenntarthatóság jegyében.

Irodalom

Правилник о стандардима и поступку за акредитацију високошколских установа Правилник је објављен у «Службеном гласнику РС», бр. 13/2019 од 28.02.2019. године.

Правилник о стандардима и поступку за акредитацију студијских програма Правилник је објављен у «Службеном гласнику РС», бр. 13/2019 од 28.02.2019. године.

Zakon o visokom obrazovanju („Sl. glasnik RS”, br. 88/2017, 73/2018, 27/2018 - dr. zakon, 67/2019, 6/2020 - dr. zakoni, 11/2021 - autentično tumačenje, 67/2021 i 67/2021 - dr. zakon)

Egyetemi alapképzés tanulmányi terve, okleveles tanító, www.magister.ac.rs

Egyetemi alapképzés tanulmányi terve, okleveles óvodapedagógus, www.magister.ac.rs

Egyetemi mesterképzés tanulmányi terve, tanító-mester, www.magister.ac.rs

Egyetemi mesterképzés tanulmányi terve, óvodapedagógus-mester, www.magister.ac.rs

Kovács Cintia

Az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar konferenciái, akkreditált pedagógus-továbbképzései, folyóiratai

Absztrakt

A jelen kor pedagógusát nagy kihívás elé állítja ez a felgyorsult, szüntelenül változó, technikai és informatikai értelemben is korszerű és állandóan megújuló világ. Kompetenciáit fejlesztenie kell, nem támaszkodhat csak a felsőfokú tanulmányai során megszerzett tudására ahhoz, hogy a diákok korszerű oktatásában lépést tudjon tartani, saját magát is fejlesztenie kell. A tanítóképző éppen ezért több akkreditált pedagógus-továbbképzést is meghirdet bizonyos időközönként, téli és nyári egyetem folyamán, vagy akár, igény szerint a tanév bármely szakaszában. A tanítóképző konferenciái is hasonló célt szolgálnak, évente egyszer kerülnek megszervezésre. A három konferencia a következő megnevezést viseli: Nemzetközi Tudományos Konferencia, Nemzetközi Módszertani Konferencia és IKT az oktatásban konferencia. A Kar két folyóirata szerbiai minősítés szerint magas besorolású lektorált folyóiratoknak számítanak. Forrásként a Tanítóképző Kar honlapja és képzéskatalógusa szolgált.

Kulcsszavak: tanítóképzés, továbbképzés, folyóiratok

Továbbképzések

A jelen kor pedagógusát nagy kihívás elé állítja ez a felgyorsult, szüntelenül változó, technikai és informatikai értelemben is korszerű és állandóan megújuló világ. Kompetenciáit fejlesztenie kell, nem támaszkodhat csak a felsőfokú tanulmányai során megszerzett tudására ahhoz, hogy a diákok korszerű oktatásában lépést tudjon tartani, saját magát is fejlesztenie kell. A tanítóképző éppen ezért több akkreditált pedagógus-továbbképzést is meghirdet bizonyos időközönként, téli és nyári egyetem folyamán, vagy akár, igény szerint a tanév bármely szakaszában.

- Web 2.0-ás eszközök lehetőségei az oktatásban
- A robotok alkalmazása az oktatásban (óvodától a középiskoláig)
- Korszerű (mobil) oktatástechnológia
- A gyakorló pedagógusok felkészítő képzése az interaktív tábla alkalmazására
- Elsősegély-továbbképzés
- Motoros kompetenciák fejlesztése mozgásos játékokon keresztül
- A testnevelés oktatásának kihívásai az általános iskola alsó osztályaiban
- Zoopedagógia és környezeti nevelés alsó tagozaton
- Nyelvi kísérletek – heurisztikus módszerek az anyanyelvoktatásban
- Duális képzésben részt vevő tanárok és szakmunkatársak pedagógiai-pszichológiai szakképzése
- Motiváció és érzelmek
- A pozitív megerősítés módszerének jelentősége az óvodában

- A projekt módszer alkalmazási lehetőségei a vizuális nevelésben
- Zenei programok használata és alkalmazása a zenekultúra tantárgy keretein belül az óvodától az iskoláig
- Sajátos nevelési igényű gyerekek az olvasástanulás kezdetén
- Interaktív matematika – játékok alkalmazása a matematika tanításában
- A tanítók és óvodapedagógusok kompetenciájának fejlesztése a matematikai fogalmak kialakításában

Web 2.0-ás eszközök lehetőségei az oktatásban

Ez a kétnapos továbbképzés a szerbiai rendszernek megfelelően 16 pontot ér. Célcsoportok az osztálytanítók, tanárok, általános és középiskolai igazgatók. Előadói Námesztovszki Zsolt, Major Lenke, Urbán Dorottya és Kovács Cintia. A program általános célja, hogy a résztvevők megismerjék a web 2.0-ás eszközök adta lehetőségeket, hogy alaptudásra tegyenek szert ezen alkalmazások használatának módszertanával kapcsolatban. A program legfontosabb specifikus célja, hogy a tanárok minden olyan tudást elsajátítsanak, amely a web 2.0-ás alkalmazások sikeres használatához szükségesek, kezdve a beállításoktól egészen az interaktív oktatási tartalmak kidolgozásáig és bemutatásáig. Az informatikai alapok mellett a résztvevőknek lehetőségük lesz megismerkedni a felhasználási modellekkel különböző tantárgyakon belül. Témakörei a web 2.0-ás eszközök használatának pedagógiai és didaktikai alapjai az oktatásban; tanulás elektronikus környezetben; online prezentációk; online tesztek; weboldalak kidolgozása; kiterjesztett valóság; Google Drive az oktatásban; és online házi feladatot is kapnak a résztvevők.

A testnevelés oktatásának kihívásai az általános iskola alsó osztályaiban

Ennek a 8 kreditpontos továbbképzésnek az előadói Lepeš Josip és Halasi Szabolcs, a célcsoportja pedig az osztálytanítók, testnevelő tanárok. Általános célja a testnevelés-tanítás minőségének fejlesztése. További célok a testnevelés tartalmainak hatékonyabb alkalmazása a mozgató rendszer és a koordinációs alapok fejlődésének szempontjából. Témakörei a felkészülés a testnevelésórák tanulást támogató pedagógiai környezetének megteremtésére; a testnevelés oktatási folyamatának tervezése és a mozgásfoglalkozások felépítésének szempontjai; a mozgáskészség-bázis fejlődésének és a mozgás tanulásának folyamata; a táncok oktatásának alapjai az alsó osztályokban

Zoopedagógia és környezeti nevelés alsó tagozaton

Ennek az egynapos, 8 kreditpontos továbbképzésnek az előadói dr. Horák Rita, dr. Major Lenke, mgr. Kovács Elvira, a célcsoportja pedig az óvodapedagógusok, osztálytanítók. A továbbképzés célja ismeretek nyújtása annak érdekében, hogy a képzésen részt vevők ismerjék fel a környezeti nevelés fontosságát, és a pedagógiai gyakorlatban alkalmazható ismereteket szerezzenek a zoopedagógia nyújtotta lehetőségekről. További specifikus cél bemutatni azokat a módszertani és pedagógiai ismereteket, amelyeket a zoopedagógia nyújt a környezettudatos magatartás fejlesztésére. A résztvevők a bemutatott lehetőségeket a gyakorlatban is alkalmazva legyenek képesek az alsó tagozatos gyerekek környezettudatos magatartásának kialakítására. Témakörei a környezeti nevelés beépítésének lehetősége az alsó tagozatos tanmenetbe; a zoopedagógia szerepe a környezettudatosság fejlesztésében; zoopedagógiai foglalkozások tervezése, megvalósítása, értékelése az általános iskola 2–4. osztályában.

A robotok alkalmazása az oktatásban (óvodától a középiskoláig)

Ennek az egynapos, 8 kreditpontos továbbképzésnek az előadói Námesztovszki Zsolt és Kőrösi Gábor. A program általános célja, hogy a pedagógusok megismerjék a különböző robotok alkalmazásának lehetőségeit az oktatásban, emellett, hogy elsajátítsák a szükséges alapismereteket a felhasználható módszerekről. A program legfontosabb specifikus célja, hogy a pedagógusok elsajátítsák az összes szükséges tudást a robotok sikeres alkalmazásához az oktatási folyamatokban. Az informatikai alapozás mellett a pedagógusoknak alkalmuk lesz mintákat látni az alkalmazás lehetőségeiről a különböző módszerek és tantárgyak keretein belül. Az elsajátított módszertani tudás a workshop során kerül alkalmazásra, amikor is a résztvevők kidolgoznak egy oktatási egységet robotok felhasználásával. Témakörei a bevezetőn túl a robotok, mint taneszköz (Micro:Bit, Mio Robot, Cyber Robot); robotok programozásának alapjai (szoftver); workshop. A célcsoport az óvodapedagógusok, tanítók, általános és középiskolai tanárok, intézményvezetők.

Korszerű (mobil) oktatástechnológia

Ennek a három hétig tartó, 19 kreditpontos online továbbképzésnek az előadói Námesztovszki Zsolt és Kovács Cintia. A program általános célja, hogy a résztvevők megismerjék a legkorszerűbb oktatástechnológiai eszközöket, mint amilyenek a mobil alkalmazások és az online eszközök. A program legfontosabb specifikus célja, hogy a résztvevők elsajátítsák az összes szükséges tudást a korszerű oktatástechnológia alkalmazásához, kezdve az alapbeállításoktól egészen az interaktív oktatási tartalmak kidolgozásáig. Az informatikai tudás mellett a résztvevőknek lehetőségük lesz megismerni az alkalmazások lehetőségeit az egyes tantárgyak keretein belül. Az elsajátított technikai és módszertani tudás az egyes modulok végén kerül alkalmazásra, amikor a pedagógusok egy oktatási egységhez fognak tartalmakat létrehozni a bemutatott lehetőségek segítségével. Témakörei a bevezető előadáson túl az online tesztek; online prezentációk vagy honlapszerkesztés; online dokumentumok; virtuális osztálytermek; mobil alkalmazások; személyes találkozás – prezentáció és elismervények átadása. Célcsoportjai az osztálytanítók, általános és középiskolai tanárok, intézményvezetők.

Nyelvi kísérletek – heurisztikus módszerek az anyanyelvoktatásban

Az egynapos, 8 kreditpontos továbbképzés célcsoportjai az osztálytanítók, szaktanárok, az előadói pedig Vukov Raffai Éva és Kulcsár Sarolta. A program célja a pedagógusok továbbképzése a magyar nyelv és irodalom tantárgy módszertanára vonatkozóan, azoknak az újabb módszereknek az ismeretése, amelyek lehetővé teszik a tantárgy tanításának módszertani megújulását. A képzés fő témái az anyanyelv funkcionális használatára való felkészítés, a hozzáadó kettősnyelvűség kialakításának megismerése, a különféle közlési helyzetekben és szövegtípusokban való kommunikáció tudatos stratégiáinak építése, valamint a nyelvi problémaészlelés fejlesztése. Hangsúlyozzuk továbbá a nyelvi kísérlet szerepét az anyanyelvi nevelésben, valamint a szófajok megismerésének induktív megközelítési módját. A továbbképzés emellett lehetőséget nyújt a kreatív nyelvhasználat és a helyesírási ismeretek nyelvi játékok útján történő oktatásának elsajátítására. Felépítése a következő: Bevezető rész; nyelvi kísérletezés, kapcsolat a tanulási siker és a heurisztikus módszer használata között; az anyanyelv-tanítás bidialektikus megközelítése; nyelvi anyaggal való munka – játék és gyakorlat.

Duális képzésben részt vevő tanárok és szakmunkatársak pedagógiai-pszichológiai szakképzése

A program célja a duális képzésben részt vevő oktatók és szakemberek érzékenységének növelése különböző, a gyerekeknél jelentkező pszichológiai folyamatok és jelenségek, valamint a nevelő-oktató munkában megjelenő pedagógiai kihívások iránt. Előadói Grabovac Beáta, Major Lenke és Hugyik Eleonóra. A résztvevők a kurzus segítségével megismerik és tudatosítják azokat a pedagógiai-pszichológiai folyamatokat, amelyek jelentősen kihathatnak a duális képzésben részt vevő diákok iskolai sikerességére. A hangsúly egyrészt a tanári munka pedagógiai és pszichológiai minőségének javításán lesz, másrészt azon, hogy a diákok egyéni jellemzői és szükségletei hogyan tárhatók fel, és hogyan igazítható mindehhez az oktatói-nevelői munka folyamata. A témák között megjelenik a családi és az iskolai környezet befolyása, a kortárskapcsolatok jellemzői, ezek előnyös és hátrányos hatásai a mindennapi életre és az iskolai sikerességre. A résztvevőknek a program segítséget nyújt abban, hogy a tananyag átadása mellett a megfelelő mértékben reagálni tudjanak a gyermekek lelki szükségleteire és pedagógiai kompetenciájukat megfelelően alkalmazzák az oktatásszervezésben. Témakörei a lélektani folyamatok és jelenségek az iskolában; pedagógiai szabályszerűségek a nevelő-oktató munkában; a duális képzés jogi aspektusai. Olyan középiskolai tanárok és szakemberek számára ajánlott a kurzus, akik részt vesznek a duális képzés nevelő-oktató munkájában.

Motiváció és érzelmek

Grabovac Beáta a továbbképzés előadója. A program célja a tanügyben dolgozó szakemberek tudásának kiterjesztése olyan, a motivációt és érzelmi folyamatokat érintő kérdésekben, amelyek a gyermekekkel és a fiatalokkal való munkában felmerülhetnek. A továbbképzés célja, hogy a résztvevők megismerkedjenek a különböző motiváció- és érzelmeleletekkel, valamint a motiváció és az érzelmek különböző fajtáival. A pozitív és a negatív érzelmek közötti különbségek kiemelésére is sor kerül, valamint az affektív pszichológia olyan modern jelenségeinek bemutatására, mint az érzelmi intelligencia, a flow és az empátia. A kurzus fejlődéslelektani aspektust is követ abban az értelemben, hogy például többek között kitér a gyermekkori társas kapcsolatok fejlődésére, a kapcsolatok és az érzelmi folyamatok összefonódására, valamint a személyiség, a tanulás és a motiváció kapcsolatára iskolai közegben. A kurzus mindezt tanulásmódszertani aspektusokkal ötvözve tárgyalja. Motiváció és érzelmek: különböző fajták, elméletek és nézőpontok; személyiség, motiváció és érzelmek az iskoláskor előtti intézményekben és az iskolában témakörökkel foglalkozik. A kurzus általános iskolában és (szak) középiskolában dolgozó tanítók, tanárok (minden tantárgy), iskolai szakmunkatársak, munkatársak (pedagógiai asszisztens, segédtanár) számára ajánlott.

A tanítók és óvodapedagógusok kompetenciájának fejlesztése a matematikai fogalmak kialakításában

A 8 pontos továbbképzés előadói Pintér Krekić Valéria, Takács Márta, Kovács Elvira és Bagány Ágnes. A képzés célja a kezdő matematikaoktatás és nevelés hatékonyságának növelése. A továbbképzés feladatai között szerepel: az időszzerű tanítóképzésben már jól hasznosult választható tantárgyak anyagainak ismertetése és a kezdő matematikaoktatás területén alkalmazott innovatív pedagógiai és didaktikai-módszertani megoldások bemutatása: a matematikai modellezés alkalmazása, a szóveges feladatok és jellemző versenyfeladatok modellezésében és megoldásában; a differenciált csoportmunka a gyakorlatban – rugalmasság, munkaformák, módszerek, hatékonyság; a matematikai játékműhelyek alkalmazása – válogatás a hallgatók és az oktatók által szervezett foglalkozásokból.

Témakörei a matematikai modellezés és problémamegoldás az általános iskola alsó osztályaiban; jellemző versenyfeladat-típusok és megoldásaik; matematikai játékműhely; differenciált csoportmunka a matematikaórán. Óvodapedagógusoknak és tanítóknak ajánlott.

Elsősegély-továbbképzés

Sem a tanítók, sem az óvodapedagógusok, sem a tanárok nem rendelkeznek megfelelő jártasságokkal és előtudással ezen a téren. Az általános cél az az edukáció, amelyben megismerik az elsősegélynyújtás fogalmát, annak jelentőségét és gyakorlati alkalmazását. A szakmai továbbképzés az emberi test jobb megismerésére, annak működésére és egészségtanára épül (az emberi test anatómiája, fiziológiája, higiénája). A jelöltek képzetté válnak az aktív segítségnyújtásra (életmentés, a sérültek és betegek megsegítése). A szakképzés eredménye az egyes sérülések felismerése és megfelelő kezelése. A program célja az általános és középiskolai tanárok, tanítók és óvodapedagógusok körében az elsősegélynyújtás promóciója, tudatosítani szeretné annak fontosságát. A kiképzett pedagógusok további feladata a gyerekek és szülők ezirányú további edukációja. A továbbképzés témakörei az emberi test anatómiája, élettana, egészségana; sérülések (az elsősegélynyújtás fogalma, a sérülés fogalma, a sérülések fajtái, a sérüléssel való bánásmód, a sérült mentése, az elsősegélynyújtás sorrendje, immobilizáció, a sérült testhelyzete, szállítás); elsősegélynyújtás (tevékenységek a sérüléssel, a sérült mentése: a sérült átvizsgálása, a ruházat és a lábbeli eltávolítása); szűkebb értelemben vett elsősegély, a sérült testhelyzete, a sérült ápolása, biztonságos szállítás; az elsősegélynyújtásban használt eszközök; elsősegély különböző sérülések alkalmával: újraélesztés, a vérzés elállítása, sebllátás, autotranszfúzió; a vázrendszer sérülései: törések, rándulások, ficamok, immobilitás Ennek a 8 pontos továbbképzésnek az előadói Czékus Géza és Szendi Zsolt. Óvodapedagógusok, osztálytanítók, általános és középiskolai tanárok, nevelők a képzés célcsoportjai.

A gyakorló pedagógusok felkészítő képzése az interaktív tábla alkalmazására

A 12 pontos továbbképzés előadói Námesztovszki Zsolt, Takács Márta, Czékus Géza, Vörös Flóra és Kovács Cintia. Az általános célja a pedagógusok képzése az interaktív tábla alkalmazására és egy-egy interaktív tananyag elkészítése. Témakörei az interaktív tábla alkalmazásának pedagógiai és didaktikai alapjai; az interaktív tábla – hardverismeret; az interaktív tábla – szoftverismeret; az interaktív tábla alkalmazása a matematika oktatásában; az interaktív tábla alkalmazása a természetismeret oktatásában. Célcsoportjai általános és középiskolai tanítók, tanárok, intézményvezetők.

Motoros kompetenciák fejlesztése mozgásos játékokon keresztül

Halasi Szabolcs és Lepeš Josip továbbképzésének célja, hogy a résztvevők elsajátítsák, hogyan lehet mozgásos játékokon keresztül fejleszteni a motoros kompetenciákat az óvodában és az általános iskola alsó osztályaiban. A program speciális célja, hogy a résztvevők elméleti tudást szerezzenek a motoros fejlődés fontosságáról, születéstől 10 éves korig. Megismerjék azokat a módszereket, amelyekkel fejleszthetők a motoros képességek és motoros készségek, valamint felismerjék azokat a gyerekeket, akiknél lemaradás tapasztalható a mozgásfejlődésben. A gyerekek fejlődése és növekedése; a gyerekek motoros fejlődése; a motoros fejlettséget felmérő tesztcsoomag; mozgásos játékok témaköröket érinti. Célcsoportja az óvodapedagógusok, osztálytanítók, testnevelő tanárok.

A pozitív megerősítés módszerének jelentősége az óvodában

A továbbképzés célja, hogy a pozitív attitűdök, viszonyulások megismerése által a pedagógus a mindennapi munkában használható ismereteket szerezzon. Sebestyén Péter és Vörös Imelda előadók 8 óráos képzésben szem előtt tartják, hogy a képzésen részt vevő személy motiválón, objektíven, tárgyilagosan és analitikusan legyen képes felmérni és reagálni a gyermekekkel, illetve a szülőkkel kialakult élethelyzetekre. A problémás szituációkhoz szakszerűen, objektíven legyenek képesek viszonyulni (felmérni és kezelni azt). Ismereteket szerezzenek arról, hogy ez a viszonyulási forma miként befolyásolja a gyermeki agy biológiai, fiziológiai és kognitív folyamatait. A képzésen résztvevők pozitív szemléletét erősíteni a környezetükben lévő személyek (gyermekek és szülők) iránt. Témakörei az óvodapedagógus munkája; az oktató-nevelő munka sikerének kulcsa; a gyermek fejlődését befolyásoló tényezők; összpontosítás; pozitív megfigyelés és megerősítés; a gyermek motiválási és fegyelmezési formái; az óvoda és a család. Célcsoportjaik az óvodapedagógusok, egészségügyi nővérek, óvónők.

A projekt módszer alkalmazási lehetőségei a vizuális nevelésben

A 8 pontos továbbképzés előadói Tóth Alisa és Vass Dorottea. A továbbképzés célja, hogy a részt vevő pedagógusok megismerjék a komplex vizuális nevelés módszereit, valamint mely kognitív és affektív területek fejleszthetők a vizuális kultúra tantárgyon belül, átfogó ismereteket a projekt módszer iskolai gyakorlatban való hasznosíthatóságáról. A projekt módszer vizuális nevelésben való alkalmazhatóságának lényege, hogy az alkotótevékenység és a megfigyelés, értelmezés segítségével fejlessze az összetett megismerési és fejlesztési folyamatokat, az önállóságra való törekvést a tanulóknál. A program új ötleteket, támpontokat ad a pedagógusoknak a projekt módszer gyakorlati alkalmazhatóságához, valamint annak kortárs technikai kivitelezéséhez. A témakörei a projekt módszer alkalmazási lehetőségei a vizuális kultúra, valamint más művészeti tantárgyakban; munkaformák és módszerek, valamint választható értékelési modellek, stratégiák megismerése, alkalmazásuk a vizuális nevelésben, tantárgyi integrációs lehetőségei; egy osztálytermi keretek között megvalósult projekt munka bemutatása.

Zenei programok használata és alkalmazása a zenekultúra tantárgy keretein belül az óvodától az iskoláig

A képzés célja az új eszközök alkalmazása az órai előkészületben, és annak szükség szerinti alkalmazása. Bemutatni és elmagyarázni a zenei programok használatának előnyét az egyszerűbb és hatékonyabb munka érdekében. Molnár Andrea és Konstantin Stefanović ezt a 8 órás képzést az óvodapedagógusok, osztálytanítók, felső tagozatos zenetanárok figyelmébe ajánlja. Témakörei a zenei programok adta lehetőségek; a zeneprogramok használati módja az alsó és felső tagozatokban; eszközök és fogalmak; a zenekultúra, mint tantárgy a gyakorlatban; a teljes előadás elemzése.

Sajátos nevelési igényű gyerekek az olvasástanulás kezdetén

Mi is az a SNI?; hogyan ismerjük fel az SNI-s gyermeket?; milyen sajátos nevelési igényű gyerekek vannak?; milyen lehetőségek előtt áll a pedagógus?; milyen folyamat játszódik le a sajátos nevelési igényű gyermekek gondolataiban?; milyen olvasástanulási technikák vannak, amelyek az SNI-s tanulóknál is alkalmazhatóak?; hogyan és mennyit készüljünk az órára?; mit tartunk szem előtt ezzel a módszerrel kapcsolatban? Ezekre a kérdésekre ad választ Vass Dorottea és Bagány Ágnes a 8 órás képzés során, óvodapedagógusok, osztálytanítók, szakmunkatársak, pedagógus assziszten-

sek számára. Célunk felhívni a pedagógusok figyelmét az olvasási technikák nehézségére, és azokra a módszerekre, amelyek alkalmazásával könnyebbé válhat maga az olvasástanulási folyamat azon tanulók részére is, akik esetleg valamilyen tanulási zavarral küszködnek. A cél bemutatni azokat az eszközöket és módszereket, amelyek megkönnyíthetik a kezdő olvasók olvasástanulását. Az első osztályos tanulók elsődleges nehézsége a figyelemhiány, a fejletlen memória és a még ki nem fejlesztett hallás. A képzésen bemutatott módszerek segítségével még a sajátos nevelési igényű tanulók memóriája, figyelme és hallása is fejlődhet, ezáltal pedig egyben az olvasástanulási készségük is magasabb szintre emelkedhet.

Interaktív matematika – játékok alkalmazása a matematika tanításában

A képzés előadói Béres Zoltán és Vatai Éva. A képzés célja a részt vevő tanítók és matematika szakos tanárok szakmai kompetenciájának növelése és felkészítése a játékok megfelelő alkalmazására. (A képzés részben ismétlése, részben folytatása az előző ciklusban akkreditált hasonló című kurzusnak.) A résztvevőket megismertetni, motiválni és felkészíteni arra, hogy társas- és egyéb játékokkal gondolkodásra, kreativitásra ösztönözzék tanítványaikat a matematika terén, illetve felkeltsék az érdeklődésüket a matematika iránt, hogyan válasszanak megfelelő játékot, és hogyan kössék azt össze a matematika különböző területeivel. Továbbá célunk megmutatni a matematika tananyag felfedező, játékok segítségével való tanításának lehetőségeit, előnyeit, szépségeit. A szakmai továbbképzés, a résztvevők aktív részvételén keresztül, hozzájárul matematikai kompetenciáik fejlesztéséhez, a matematika egyéb témaköreinek, valamint a feldolgozandó témakörök és a matematika kapcsolatainak felismeréséhez, a precíz megfogalmazás képességének fejlesztéséhez, amelyet a tanításban is alkalmazni tudnak, a kérdések feltevésénél, a válaszadásnál, illetve a szabályok megfogalmazásánál, valamint a különböző tudásszintű tanulókhöz való hozzáállásban. Továbbá hozzájárul a matematika tanítása iránti motiváltság növeléséhez, amely a tanulók motiválásának alapfeltétele. Témakörei játékok a matematikaórán; a tananyag tanításában alkalmazható játékok; szimmetrián alapuló játékok; táblás játékok és a matematika; bűvésztükkök matematikája.

Konferenciák

A tanítóképző konferenciái is hasonló célt szolgálnak, mint a pedagógus továbbképzéseink. Évente egyszer kerülnek megszervezésre. A három konferencia a következő megnevezést viseli: Nemzetközi Tudományos Konferencia, Nemzetközi Módszertani Konferencia és IKT az oktatásban konferencia. Az elmúlt évek során olyan témák jelentek meg, mint a mobilitás, elvándorlaskultúra, közösségmegtartás stb.

Az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kara a szabadkai tanítóképzés fennállásának 150 éves évfordulója alkalmából online, nemzetközi konferenciát szervezett 2021-ben, fenntartható örökség címmel. A konferencia mindig nyitott jellegű, és azon oktatók és kutatók részvételére számítunk, akik az elmúlt évek során feldolgozott témáikkal és előadásikkal kiemelkedő elkötelezettséget mutattak konferenciáink és intézményünk iránt.

Folyóiratok

A Kar két folyóirata szerbiai minősítés szerint magas besorolású lektorált folyóiratoknak számítanak.

A Módszertani Közölny recenzált folyóirat. A Szerb Köztársaság Oktatási, Tudományi és Technikai Minisztériuma M53-as besorolású kiadványként tartja számon.

A kiadvány az intézmény profiljának megfelelően oktatás-módszertani kérdésekkel foglalkozó eredeti tanulmányokat, szócikkeket és fordításokat közöl, továbbá esetenként helyet kapnak benne a közoktatásban tevékenykedő gyakorló pedagógusok és egyetemi hallgatók írásai.

Az Évkönyv - a kar interdiszciplináris folyóirat szinte az intézmény megalakulásával egyidős, első száma 2006-ban jelent meg. Címe arra utal, hogy – mint az egyetemi karok többsége – karunk szintén összesíteni igyekszik az évi eseményeket, az oktatók és a hallgatók tevékenységének eredményeit. A folyóirat első része tanulmányokat, tudományos publikációkat, időnként megemlékezéseket és könyvbemutatókat tartalmaz, a második rész pedig kimutatásokat és adatokat közöl.

Irodalom

ÚE MTTK honlapja és képzéskatalógusa <https://magister.uns.ac.rs/> (2021. november 08.)

TÖRTÉNETI MOZAIKOK

Takács Zsuzsanna Mária

A pécsi pedagógusképzés kezdetei

Absztrakt

A pécsi tanítóképzés léte már az I. Ratio Educationis kibocsátását követő évben és azután folyamatosan bizonyítható, de tanítóképző intézet alapítására csak báró Szepesy Ignác (1780-1838) püspöki kinevezését követően került sor. Szepesy a Lyceum-Alapítvány keretében 1831-ben hozta létre, az egri tanítóképző megalapítása után pár évvel a pécsi Püspöki Tanítóképző Intézetet, mely 1947-ig állt fenn. Pécsen a tanítónőképzés 1851-ben, Scitovszky János püspök, a későbbi esztergomi érsek kezdeményezésére létrejött Notre Dame Női Kanonokrend iskolakomplexumának keretein belül alakult ki, akik 19. század második felében a város egyik legjelentősebb oktatási intézményrendszerét hozták létre. Mindkét intézmény a Dél-Dunántúl meghatározó iskolájává vált és annak a mai napig meghatározó oktatási intézményei, bár falaiakon belül gimnáziumi oktatás folyik. A régi tanítóképzők utódintézményei azonban nem csak a város hírneves iskolái, hanem jogutód intézményeikből nőtt ki a későbbi tanárképző intézet, mely a mai egyetem bölcsészettudományi karának elődje.

Kulcsszavak: Pécs, pedagógusképzés, kezdetek

„A tanár útítárrá válik egy egész életre. Évtizedek múlva is ott áll a tőle már rég elszakadt tanítvány háta mögött és erkölcsileg osztozik annak sikereiben, balsikereiben egyaránt.”

/Berde Károly/

A pécsi pedagógusképzés kezdetei a 18. század végéig nyúlnak vissza, hiszen az nemcsak a tanárok képzését jelenti, hanem az alsóbb fokú oktatási intézményben oktató pedagógusokat, így az elemi iskolában dolgozó tanítókat, majd a 19. század második felétől kezdődően a tanítónőket is. Tanulmányomban röviden szeretném bemutatni a Pécs városában kialakuló tanító- és tanítónőképzést, mint a város első pedagógusképző intézményeit.

A pécsi tanítóképző

A pécsi tanítóképzés léte már az I. Ratio Educationis kibocsátását követő évben és azután folyamatosan bizonyítható, de tanítóképző intézet alapítására csak báró Szepesy Ignác püspöki kinevezését követően került sor, aki a Lyceum-Alapítvány keretében 1831-ben hozta létre a pécsi Püspöki Tanítóképző Intézetet, mely 1947-ig állt fenn, ahova Baranyán kívül Somogyból és Tolna megyéből is érkeztek nagy számban a diákok.

A pécsi tanítóképzés történetére vonatkozó legkorábbi információkat Döbrössy Alajosnak, a püspöki tanítóképző intézet igazgatójának (1885-1906 között volt igazgató) köszönhetjük, aki szerint a pécsi „*egyike a legrégebbi ilyenü intézeteknek Magyarországon*”, mivel az I. Ratio Educationis (1777) rendeleteinek kiadásáig „*legtöbbnyire az lett tanítónő, a ki véletlenül hozzájutott, vagy pedig egyéb lenni nem tudott*” – olvashatjuk írásában (DÖBRÖSSY, 1896: 4). A Mária Terézia (1740-1780) által kiadott rendelet előírása szerint a népiskolák helyes szervezete követeli, hogy „*ezután oly tanítók*

képeztessenek és alkalmaztassanak, akiknek ezen különféle iskolák vezetésével és az ifjúság nevelésével való megbízatása haszonnal fog járni.” (RATIO EDUCATIONIS, 1913: 85). Schwartzner Márton 1798-ban írt Statistik des Königreichs Ungarn című írásában Pécsét is említi a tíz város (Pozsony, Buda, Körmöc, Kassa, Nagyvárad, Nagykároly, Temesvár, Győr és Zágráb) között, amelyben az ország öt tanügyi központra való felosztása után normaiskola állíttatott fel, ahol a tanítói képesítést adó tanfolyam általában három vagy hat hónapig tartott és május 1-én kezdődött (SZÁNTÓ, 1964: 39-40). Az iskola létének bizonyítéka a különböző iratokon, bizonyítványokon fennmaradt pecsét és annak körirata, melyről Döbrössy a 19. század végén azt írta, hogy még akkor is az volt használatban Pécs szabad királyi város elemi népiskoláiban (DÖBRÖSSY, 1896: 6). A pecsét körirata „Sigillum primariae nationalis scholae regiae Quinque-Ecclesiensis, 1778”, közepén koronás címerrel, melynek egyik oldalán szárnyas angyal, a másikon borostyán- vagy szőlőleveles ág található, a címerben pedig egy ülő papi alak, aki kezében keresztet tart (SZÁNTÓ, 1964: 39). A tanítóképzésnek ez a módja egészen az 1828-as tanévig tartott, amikor is a ciszterci rend vette át a vizsgáztatás jogát Pécsen és ezzel már csak magánvizsgák letételére nyílt lehetőség a városban.

A pécsi tanítóképzés történetében báró Szepessy Ignác¹ 1828-ban pécsi püspökké történő kinevezése után kezdődött az igazi fellendülés, aki ahogy megérkezett a Mecsek lábánál fekvő városba, rögtön egy bölcsészeti tanfolyam engedélyezését kezdeményezte a Kancelláriánál, amelyet hamarosan meg is kapott, így hozzákezdhetett annak felépítéséhez (BORSY, 1989: 49). A püspök Eger mellett, Noszvajon született, így családi kötődései miatt is hatott rá Pyrker László érsek alapította tanítóképző², mely mintaul szolgálhatott számára, ahogy Borsy Károly írásában olvashatjuk (BORSY, 1989: 50). Szepesy a papnevelő intézeten belül indította el az 1828-1829-es tanévben a kétéves bölcsészeti tanfolyamot, majd ezek után létrehozta alapítványát a jogi fakultás létesítésére (HORVÁTH, 2008: 145). A Joglyceum-Alapítvány 1831-es létrejöttével nyílt lehetőség a tanítóképző intézet felállítására, melyet V. Ferdinánd király 1835. augusztus 27-én hagyott jóvá (BORSY, 1989: 51). Ebből adódik, hogy az intézménynek nincs alapító oklevele, hiteles tudósítást Peitler Antal³, Szepesy titkárának a püspökről írt életrajában olvasható: „*Szinte a' népnevelés' tökélyesülésére alkotott ugynevezett praeparandiát vagyis oskolamestereket képző intézetet a 'Lyceum' épületében, bőkezűen fizetvén évenként a' benne fárado 4, professort sajátjából. Megalapítani örök időkre e' leghasznosabb intézetet vala szándéka...*” (BORSY, 1989: 51).

A képzés ideje kezdetben öt hónapig tartott és virágvasárnapjától (a húsvét előtti vasárnap) szeptember végéig tartott, de 1837-ben Szepesy körlevélben tudatta, hogy a tanfolyam minden év május első napján kezdődik, majd 1841-ben két évfolyamúvá vált, melyek egyenként öt-öt hónapig tartottak (DÖBRÖSSY, 1896: 12, 16). Az 1848-49-es forradalom és szabadságharc az intézet növendékeit is a harctérre csábította, így az intézet kiürült és megszűnt az oktatás. 1851 és 1856 között csak tankepesítő vizsgálatokat lehetett tenni dr. Gerschner János cs. kir. iskolatanácsos elnöklésével magyar

- 1 Négyesi báró Szepesy Ignác (1781, Eger – 1838, Pécs) Teológiai tanulmányait Pesten és Bécsben végezte, majd 23 évesen pápai engedéllyel szentelték pappá. Erdélyi püspöki székét cserélte fel 21828-ban a pécsi püspöksi címre, melyet egészen haláláig töltött be. Az országgyűlés felsőházában ő szólt fel először 1825-ben magyar nyelven és egyházmegyéjében 1831-ben bevezette a magyar nyelvű anyakönyvezést. Ezek mellett a legnagyobb tette az új magyar nyelvű Biblia kiadása volt, melynek hat kötete 1834 és 1836 között jelent meg saját költségén (HORVÁTH, 2008: 142-144).
- 2 Pyrker László egri érsek 1828-ban alapította az első önálló, több évfolyamos, magyar oktatási nyelvű katolikus tanítóképző intézetet Egerben, melyet megelőzött a szintén általa 1818-ban alapított szepesváraljai német nyelvű tanítóképző intézet (NÉMETH-PUKÁNSZKY, 1999: 363)
- 3 Peitler Antal (1808, Pécs – 1885, Vác): megyéspüspök. A gimnáziumot Pécsen, a filozófiát Pesten, a teológiát pedig Pécsen végezte. 1831-ben szentelték pappá, 1835-től püspöki titkár báró Szepesy Ignác mellett. 1851-ben Budára költözött, mert a király a helytartótanács egyházügyi előadójává nevezte ki. A helytartótanács megszűnésekor Bécsbe költözött, s az osztrák VKM referendáriusa lett. 1859-ben nevezték ki váci püspökké. 40.000 Ft-tal megalapította az egyházmegyei könyvtárat. <http://lexikon.katolikus.hu/P/Peitler.html> [2021. 11.15.]

és német, vagy csak német nyelven, majd 1856-ban nyitotta meg újra kapuit az intézet Girk György⁴ püspök támogatásával (SZÁNTÓ, 1964: 46). A fejlődés innentől kezdve töretlen és az 1889-1890-es tanévre kialakult a négyéves képzési forma, melynek tantervéhez az 1882-es országos tanterv szolgált alapul (DÖBRÖSSY, 1896: 71).

Az első világháborút követően, Pécs hároméves szerb megszállása után a tanítóképző 1922-ben, a pozsonyi Erzsébet Tudományegyetem Pécsre költözésével egy időben költözött a Kisszeminárium épületébe (a mai Pécsi Hittudományi Főiskola), ahol a négy évfolyamon 55 tanítójelölt kezdte meg tanulmányait (ZSOLDOSNÉ, 1989: 70). Az intézet ezt követően folyamatosan fejlődött a törvényi előírásoknak megfelelően, diákjainak létszáma pedig növekedett egészen az 1940-es évek közepéig.⁵

A pécsi tanítónőképzés

Pécsen 1851-ben, Scitovszky János⁶ püspök, a későbbi esztergomi érsek hívására telepedtek meg és alapítottak a zárda mellett leányiskolát az Ágostonos Kanonisszák, akik az elkövetkező évtizedekben Pécs egyik legjelentősebb oktatási intézményrendszerét hozták létre. Ebben az időben nem volt a megyében megfelelő leánynevelő intézet és Scitovszky sokáig tanulmányozta az alapítást megelőzően a rend pozsonyi szervezetét és intézményeit, melynek következtében, hosszas tárgyalásokat követően az ottani zárda tíz apáca, két világi nővér mellett két újoncot és két jelöltet küldött Pécsre a zárda megalapítására (SZENTKIRÁLYI, 1908). Az ezt követő fél évszázadban a rend pécsi zárdája és annak iskolái folyamatosan fejlődtek és alakult ki a századfordulóra az intézet, amelyet Rajczi Péter találóan nevezett egy valóságos „iskolakombinátnak” (RAJCZI, 1989). Ez az elnevezés azért is találó, hiszen a diákok egy intézményen belül tanultak a különböző iskolatípusokban és tanáraik pedig, akik nagy arányban a rend tagjaiból kerültek ki, több esetben is képzettségüknek megfelelően nem csak egy iskolatípusban tanítottak (RAJCZI, 1989). A rend iskoláinak létrejötté, az intézményrendszer végleges, az államosítás előtti formájának kialakulása a 20. század első évtizedeire ment végbe, a törvényi előírásoknak megfelelően. A zárda alapításával egy időben kezdte meg működését a külső és a belső elemi iskola, majd 1890-től működött a polgári leányiskola, 1895-től a tanítónőképző intézet. Ezek a tanintézeteken kívül pedig megtalálhattuk még az épületkomplexum falai között 1859-1886 között a varrótanfolyamot, valamint a századfordulót követően a gyakorló gazdasági ismétlő leányiskolát (SZENTKIRÁLYI, 1908).

A tanítónőképző intézet létrehozásának gondolata 1895-ben merült fel, mivel „szakképzett, vizsgázott tanerőkkel a zárda gazdagon el van látva, kik a magyar nyelvet írásban és szóban teljesen bírják, hogy a tanítóképző-intézethez szükséges gyakorló-iskola a négy osztályú külső- és a hat osztályú belső iskolában rendelkezésre áll, valamint iskolai és szakkönyvtár szintén készen van” (SZENTKIRÁLYI, 1908: 138.). A tanítónőképző a mellette működő gyakorló elemi iskolával együtt a törvényi előírásoknak megfelelően fejlődött a következő évtizedekben és 1922-ben vette fel a Szent

4 Girk György (1793, Baja – 1868, Buda) Tanulmányait Baján, Kaolcsán, Győrött és Pesten végezte, 1815-ben szentelték pappá. A pécsi püspöki széket 1853 és 1868 között töltötte be, de utolsó éveit Budán töltötte ferences kolostorban. Pécsen 1860-ban megalapította a kisszemináriumot, a városba telepítette a vincés nővéreket és másfél évszázad után összehívta az egyházmegyei zsinatot. <http://lexikon.katolikus.hu/G/Girk.html> [2021.11.15.]

5 A pécsi tanítóképzésről ld. még TAKÁCS, 2020.

6 Scitovszky János (Kassabéla, 1785 - Esztergom, 1866) bíboros, hercegprímás, esztergomi érsek. Az elemi iskolát Jolsván, a gimnáziumot Rozsnyón végezte. 1804-ben kápn lett. 1808-ban a művészetekből és bölcsészetből, 1813-ban pedig teológiából szerzett doktori minősítést. 1809. november 5-én szentelték pappá. A rozsnyói kanonok és papnevelő intézet igazgatója, de emellett tanári minősítését továbbra is megtartotta. 1827. augusztus 17-én rozsnyói, 1838. november 19-én pécsi püspökké nevezték ki. 1849. július 21-től hercegprímás és esztergomi érsek, 1853. március 7-től bíboros. Scitovszky János élete. http://hu.wikipedia.org/wiki/Scitovszky_J%C3%A1nos [2021.11.15.]

Margit Tanítónőképző-intézet nevet. A 20. század első felében diákjainak létszáma is folyamatosan emelkedett, melynek indokaként itt is a társadalom igényeinek változását látjuk. Tanulmányaikat a képzőintézményekben ugyanis nemcsak azok végezték, akik később el is helyezkedtek tanítónőként, hanem a leendő feleségek/anyák számára is megfelelő iskolaként tartották számon a társadalom középrétegéhez tartozó családok. Az ott tanultak (általános műveltségi tárgyak, gyermekekre vonatkozó ismeretek, neveléstan, gazdasági ismeretek, kézimunka, zene) a leghasznosabb ismereteket nyújtották azok számára, akik nem akartak tovább tanulni vagy tanítani. (Kiss, 1929)

A képzők diáklétszámának változásai

Az alábbi táblázatból jól látható a püspöki tanítóképző diákjai létszámának emelkedése, a megtorpanás az első világháborút lezáró békerendszert, majd az 1921-es szerb megszállást követően és az 1920-as évek végére újból növekedést mutató adatok.

Tanév	Létszám
1898/1899	86
1908/1909	81
1912/1913	102
1916/1917	56
1922/1923	53
1923/1924	47
1925/1926	78
1927/1928	99
1929/1930	111
1932/1933	125

1. táblázat: A püspöki tanítóképző diáklétszámának változása (Forrás: Értésítő PPT, 1898-1933)

A származási helyüket tekintve pedig elmondható, hogy az ország szinte teljes területét lefedték, viszont legnagyobb arányban Baranya, Somogy és Tolna megyék területeiről érkeztek. Baranya és később külön feltüntetve Pécs városából származott a diákok összesen kb. 60%-a, Somogy és Tolna megyéből pedig kb. 20%, ami különböző mértékben oszlott el a két terület között.

Származási hely	1898/ 1899	1899/ 1900	1900/ 1901	1908/ 1909	1909/ 1910	1911/ 1912	1912/ 1913	1913/ 1914	1914/ 1915	1915/ 1916	1916/ 1917
Pécs					31	30	31	26	31	26	24
Baranya	53	71	70	47	56	38	32	35	38	32	27
Somogy	10	13	13	18	19	13	15	20	19	14	8
Tolna	12	19	17	16	15	19	16	18	17	6	7
Budapest, Pest m.	2	3	2		3	6	3	4	4	3	2
Zala	1	1	4		6	1	1	1	1		
Más megyék ⁷	8	8	14		4	8	6	11	8	7	3

2. táblázat: A püspöki tanítóképző diákjainak származási helye (Forrás: Értésítő PPT, 1898-1917)

7 Bács-Bodrog, Fehér, Nyitra, Pozsony, Sopron, Győr, Veszprém, Verőce, Vasvár, Vas, Hajdú, Bars, Temes, Csík, Ung, Arad, Heves, Marostorda, Körös, Pozsega, Stájeró., Morvao., Albánia

A Notre Dame rend tanítónőképzője esetében szintén láthatjuk az első világháború, majd az 1920-as évek elején lévő erőteljes létszámbeli csökkenést, viszont itt is növekedő tendenciát láthatunk az évtized második felében.

Tanév	Létszám
1898/1899	86
1908/1909	81
1912/1913	102
1916/1917	56
1922/1923	53
1923/1924	47
1925/1926	78
1927/1928	99
1929/1930	111
1932/1933	125

3. táblázat: A tanítónőképző diáklétszámának változása (Forrás: Értesítő ND, 1898-1933)

A tanítónőképzőbe érkező diákok esetében viszont pont az figyelhető meg, hogy a baranyai és pécsi diákok voltak jelen nagyobb arányban az ország messzebb fekvő területeiről érkezőkhöz képest:

Származási hely	1898/1899	1900/1901	1903/1904	1906/1907	1909/1910	1914/1915	1916/1917
Pécs	22	32	41	25	18	24	30
Baranya	11	15	11	6	16	24	30
Más megye ⁸	46	57	68	60	60	64	66
Horvát-Szlavónország					3	5	4
Fiume						3	3
Szerbia						1	

4. táblázat: A tanítónőképző diákjainak származási helye (Forrás: Értesítő ND, 1898-1917)

A képző értesítőiben az 1898 és 1917 közötti időszakot tekintve a leendő tanítónők származási helyére vonatkozóan elmondhatjuk, hogy a pécsi és baranyai születésűek aránya átlagban 25, illetve 14% körül mozgott, míg a más megyékből származók aránya 50-60% körüli. Azonban ez utóbbi kategória területe nincs pontosan feloldva, mint a tanítóképző esetében, így ebből adódóan az iskolai értesítők arra vonatkozóan nem szolgálnak támpontul, hogy vajon az ország mely területéről származtak az itt tanulók.⁹

Összegzés

A pécsi pedagógusképzés kezdeteit tekintve a püspöki tanítóképző, valamint a Miasszonyunk Női Kanonokrend tanítónőképző intézetét vizsgálva elmondhatjuk, hogy mindkét intézmény fontos szerepet töltött be a város és a régió életében, ezen kívül pedig láthatjuk, hogy az ország egész területéről érkeztek diákok a két intézménybe, bár e tanulmány keretei miatt csak egy rövidebb időintervallum

8 Az iskolai értesítők nem oldják fel a más megye kategóriát, viszont a diákok születési helyét vizsgálva elmondható, hogy itt is az ország egész területéről érkeztek a diákok.

9 A témában ld. még TAKÁCS, 2016, valamint TAKÁCS, 2017a.

ismertetésére került sor. Mindkét iskola történetét vizsgálva megtalálhatjuk azokat a változásokat, melyek során – az ország többi tanítóképzőjéhez hasonlóan – a törvényi szabályozás mentén fejlődtek, alakultak, valamint a világtörténet eseményeit is nyomon követhetjük (mindkét világháború, békerendszerek), melyek szintén hatással voltak tanáraik és a diákság életére. A pécsi tanító-, illetve tanítónőképzés történetének vége is a második világháborút követő időszakhoz kapcsolódik, lévén mindkettő egyházi fenntartású intézmény volt, az 1948-as államosítás egyaránt érintette őket, így annak bekövetkeztével megszűnt egyházi fenntartásuk, az addig ott folyó oktatási tevékenység és az iskolák átalakultak. Létrejött a város pedagógiai gimnáziuma, valamint a Notre Dame rend iskola-komplexumából megmaradt gimnázium¹⁰, mely Leówey Klára nevét felvéve a mai napig Pécs egyik legnevesebb oktatási intézménye.

Irodalom

- A Miasszonyunkról nevezett női rend pécsi nevelő- és tanítóintézeteinek értesítője az 1898/99-1943/44. iskolai évről. Közli: az igazgatóság. Pécs. (rövidítése: Értesítő ND)
- A Pécsi Püspöki Tanítóképző-Intézet értesítői az 1898/1899-1932/1933. Közli: az igazgató. Dunántúl-nyomda R.-T. Pécs. (rövidítése: Értesítő PPT)
- AZ 1777-IKI RATIO EDUCATIONIS. Fordította, bevezetéssel és jegyzetekkel ellátta dr. Friml Aladár. Kiadja a Kath. Középkolai Tanáregyesület. 1913. (Ratio Educationis, 1913)
- BORSY Károly (1989): A pécsi püspöki tanítóképző intézet létrejöttének körülményei. In: SÁNDOR László (szerk.): Nevelés- és Művelődéstörténeti Közlemények 1. szám. Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola. Kaposvár. 44-54.
- DÖBRÖSSY Alajos (1896): A pécsi püspöki tanítóképző-intézet történelmének rövid vázlata. Hazánk ezredéves fennállásának emlékére. Nyomatott a Püspöki Lyc. Nyomdában (Madarász Béla). Pécs
- HORVÁTH István (2008): A reformkor és a szabadság időszaka. In: Sümegi József (szerk.): A Pécsi Egyházmegye ezer éve. Pécs. 141-152.
- KISS József (1929): Nők a tanítói pályán. Dunántúl Egyetemi Nyomdája, Pécs.
- MAGYAR KATOLIKUS LEXIKON <http://lexikon.katolikus.hu> [2021. 11. 15.]
- NÉMETH András – PUKÁNSZKY Béla (1999): Neveléstörténet. 7. kiadás. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- RAJCSI Péter (1989): A Miasszonyunkról nevezett női kanonokrend pécsi róm. kat. tanítóképző intézetének története. 1895-1948. In: Szita László (szerk.): Baranyai Helytörténetírás. A Baranya Megyei Levéltár Évkönyve 1989. Pécs, 439-473.
- SZÁNTÓ Károly (1964): Adalékok a tanítóképzés történetéhez Pécsen, a 18-19. században. Pécsi Szikra Ny., Pécs, 37-71.
- SZENTKIRÁLYI István (1908): A pécsi Notre-Dame Nőzárda és iskolái. Történeti és Leíró ismertetés. Alapításának hatvanadik évfordulója alkalmából közzéteszi a pécsi Notre-Dame Nőzárda. Pécs: Taizs József Könyvnyomdája.
- TAKÁCS Zsuzsanna Mária (2015a): Falusi néptanítók élete a 20. század első felében emlékirataik és naplójuk tükrében. PhD értekezés. <http://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/14687/takacs-zsuzsanna-maria-phd-2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [2021. 11. 17.]
- TAKÁCS Zsuzsanna Mária (2016): A magyar tanítónők, valamint a pécsi tanítónőképzés a századfordulótól a második világháborúig. Közép-Európai Közlemények. 9. 34. sz. 214-222. http://acta.bibl.u-szeged.hu/46283/1/kek_034_214-222.pdf [2021.11.18.]
- TAKÁCS Zsuzsanna Mária (2017a): Tanítónők a magyar társadalomban a 20. század első felében. Életpálya egy memoár lapjairól. Taylor Gazdálkodás és szervezéstudományi folyóirat. 9. évf.,

10 A témában ld. még TAKÁCS, 2017b.

3-4. sz. 150-157. <http://vikek.eu/wp-content/uploads/2018/01/TaylorNo29-30t%C3%B6rdelt.pdf> [2021.11.18.]

TAKÁCS Zsuzsanna Mária (2017b): A Miasszonyunk Női Kanonokrend pécsi iskoláinak fejlődése a kezdetektől a XX. század közepéig. In: Sárkányne Lengyel Mária (szerk.): Hagyomány és megújulás. Iskolatörténeti konferencia. Pécs, Leőwey Klára Gimnázium. 63-74. <https://docplayer.hu/69089295-Hagyomany-es-megujulas-iskolatorteneti-konferencia.html> [2021. 11. 20.]

TAKÁCS Zsuzsanna Mária (2020): A pedagógia zsonglőrei. Két baranyai tanító életútja a 20. század elején. Institutio Kiadó, Pécs.

ZSOLDOSNÉ Olay Ágnes: Adalékok a pécsi püspöki tanítóképző intézet két világháború közötti történetéhez. In: Sándor László (szerk.): Nevelés- és Művelődéstörténeti Közlemények 1. szám. Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola. Kaposvár. 68-84.

Ozsváth Judit

A magyar tanárjelöltek helyzete Kolozsváron a két világháború között

Absztrakt

A trianoni határmódosulás után lényegesen megváltozott az erdélyi magyarság helyzete. Többségből kisebbségi sorba került és számos hátrányos megkülönböztetést kellett elviselnie a többségi nemzet részéről, amiket az egymást követő kormányok törvényekkel is legitimáltak. A magyar nyelvű oktatás különösen nehéz helyzetbe került, a legalsótól az egyetemi szintig. A magyar alapítású és korszerűen felszerelt kolozsvári egyetem románná lett, a magyar fiatalok számára megszűnt az anyanyelven való továbbtanulás lehetősége. Ilyenformán a magyar nyelvű pedagógus-utánpótlás is veszélybe került. A nehéz helyzetben elkötelezett értelmiségiek megfeszített munkájával lehetett valamelyest segíteni. Így lett kiegészítő képzés, magyar nyelvű könyvtár a Kolozsváron tanuló magyar fiatalok (köztük legnagyobb számban tanárjelöltek) részére. Ez a tanulmány mindezekekről próbál pillanatképet (felvételt) készíteni (nyújtani).

Kulcsszavak: trianoni határmódosulás, erdélyi magyarság, tanárjelöltek, pedagógus-utánpótlás

A Trianon utáni magyar oktatás helyzete Erdélyben

Az 1920-as békediktátummal román fennhatóság alá került területeken működő iskolák 28%-a állami, 72%-a pedig felekezeti és községi jellegű volt (BÍRÓ, 2002: 351). A román hatalomátvétellel viszont hamarosan megkezdtek az állami iskolák felállítását, azzal a jól meghatározott céllal, hogy a magyar tanítási nyelvet háttérbe szorítsák. Bár az 1918. december elseji gyulafehérvári határozat 3. szakaszának első pontja kimondta, hogy: „minden népnek joga van a maga neveléséhez és kormányzásához saját anyanyelvén, saját közigazgatással, saját kebeléből választott egyének által” (NAGY, 1992: 209), a román kormány által 1919. december 9-én, Párizsban aláírt kisebbségvédelmi szerződés 10. és 11. cikkelyei pedig biztató ígéretekkel kecsegtettek az anyanyelven történő oktatással kapcsolatosan, illetve a kisebbségi tanügyi kormányzatok létrehozásáról, ezek gyakorlati alkalmazásáról szó sem volt.

1920-tól egy olyan programot indított el a kormány, melynek céljával a román állami iskolák számának növelését és a felekezeti iskolák számának csökkentését tűzte ki. Averescu kormánya (illetve hírhedt oktatásügyi minisztere, Angheliescu) megindította viszont a felekezeti iskolák államosítását. Kezdte a román egyházi iskolákon, amelyek lassan – támogatásuk megvonásakor – engedelmessé váltak, majd hozzáfogott a magyar felekezeti iskolák számának erőszakos csökkentéséhez. A segély megtagadásának bevált módszerét alkalmazva valóban megszűnni kényszerültek a kisebb települések felekezeti iskolái, helyükbe viszont már kizárólag román tannyelvű állami tanintézetek állítottak. Ahol azonban az „önkéntesség” elvének a látszatát sem sikerült fenntartani, ott nyers erőszakot alkalmaztak.

1925. december 22-én aztán megjelent a magánoktatási törvény, amelynek értelmében az állami iskolákon kívül a magánintézményekben, felekezetek és közületek által fenntartott iskolákban lehetséges a gyermekek tanítása (NAGY, 1992: 135). Az egyházi birtokok 84,5%-a kisajátítás alá esett, de elvették a magyar papoktól az állami segílyt is, amit pedig 1918 előtt a magyar állam folyósított az erdélyi

román lelkészeknek és a felekezeti tanítóknak. Az egyházi iskolák fenntartása részben az amúgy is anyagilag tönkretett magyar szülőkre hárult, részben pedig a magyar kormány támogatására szorult.

A magániskolákat a minisztérium állandóan felügyelte és ellenőrizte. A törvény értelmében a magániskolák oklevelet nem állíthattak ki, csupán egyszerű igazolásokat. A minisztérium bizonyos előfeltételek mellett megadhatta a nyilvánossági és az államilag elismert bizonyítvány kibocsátásához való jogot, de mindazok a tanulók, akik nem ilyen magániskolákban tanultak, kötelesek voltak állami iskolákban vizsgálni. A magánoktatási törvényt az 1928. május 15-én életbe lépett állami középiskolai oktatást szabályozó törvény követte. A törvény kijelentette, hogy a középfokú oktatás nyelve a román, más nyelvek csak tantárgyakként, a jelentős létszámú kisebbségi tanuló által látogatott iskolákban pedig a kisebbség nyelve csak fakultatív tárgyként adható elő (BALÁZS, 1925: 36). A kisebbségi vidékeken az állami iskolák mellett tagozatokat állíthattak fel az illető kisebbség nyelvének tannyelvével, de ezekbe csak olyan tanulókat vehettek fel, akiknek anyanyelve megegyezett a tagozat nyelvével. Az elemikhez hasonlóan itt is kötelező volt a román nyelv és az ország földrajzának, történelmének és alkotmánytanának román nyelven való oktatása. Azok a tanulók, akik befejezték középiskolai tanulmányaikat, és felsőbb iskolákban akartak tovább tanulni, ún. baccalaureátusi (érettségi) vizsgát kellett tегyenek román nyelvből és irodalomból, az ország földrajzából és történelméből, alkotmánytanból, francia nyelvből és irodalomból, természettudományokból, valamint a minisztérium által évente kijelölt két tárgyból. Vizsgálni más városból vagy kerületből érkezett bizottság előtt kellett.

Az említetteken túl számos más módja is volt a magyar nyelvű oktatás ellehetetlenítésének. Mindezek következtében olyan helyzet alakult ki, amilyenről – például – a Római Katolikus Egyházmegyei Tanács 1934. évi közgyűlésére készített jelentés¹ tudósít: a hét római katolikus főgimnáziumból 123 tanuló jelentkezett érettségi vizsgára, s közülük átment 26, azaz 21,14%. Brassóban 15-ből 5, Csíkszeredában 17-ből 3, Gyulafehérváron 16-ból senki, Kolozsváron 14-ből 4, a Marianumban 18-ből 6, Marosvásárhelyen 19-ből 2, Székelyudvarhelyen 14-ből 6.

A hatalomváltás utáni másfél évtized részleges statisztikai mérlege a következő: az 1919/20 és 1936/37-es tanévek közt megszűnt (vagy román tannyelvű lett) 39 magyar polgári iskola (algimnázium), 19 magyar főgimnázium és 7 tanítóképző (BARABÁS, 1943: 351–355). Ennek következtében a magyar gyermekek jelentős része román tannyelvű középiskolákat volt kénytelen látogatni.

A magyar fiatalok továbbtanulási lehetőségei

Az 1918. december elsejei események után (december 24-én) a román csapatok megszállták Kolozsvárt, de a magyar egyetem tanárai egy ideig még helyükön maradtak és az 1918/19-es tanévben viszonylag zavartalanul megtarthatták óráikat. A Magyarországot vezető „népkormány” utasítására az egyetem elnevezése megváltozott, a Magyar Királyi Ferenc József Tudományegyetemből Magyar Tudományegyetem lett, s az átmeneti korszakban úgy nézett ki, hogy működhet is tovább. A román értelmiség körében is többen úgy gondolták, hogy – a gyulafehérvári határozatok szellemében – a másfélmilliós erdélyi magyarságot megilleti a magyar egyetem. A frissen alakult Kormányzótanács közoktatásügyi államtitkára (korábban az ortodox román egyházmegye iskolai tanfelügyelője), Onisifor Ghibu viszont az azonnali elrománosítást szorgalmazta, és elveivel nagy hatást gyakorolt az irányadó román körökre, így 1919. május 12-én erőszakkal átvették a román állam számára, és a következő tanévtől hivatalosan román egyetemmé nyilvánították a kolozsvári egyetemet. A kolozsvári román tudományegyetemen csak egy magyar nyelv- és irodalom tanszéket engedélyeztek (ezt két évtizeden keresztül a kiváló irodalomtörténész, Kristóf György vezette), így sok továbbtanulni vágyó

1 Erdélyi Katolikus Státus Levéltára (röv.: EKSL) IV. 4/b. 404. d. 2476/1928. alapszám, 1493/1931. *Jelentés az Alba Iulia – Gyulafehérvári Latin Szertartású Római Katolikus Egyházmegyei Tanács 1934. évi november hó 22-ére összehívott közgyűlésére.*

fiatal Magyarországon folytatta tanulmányait. Erdélyben csupán a lelkészképzésről gondoskodhattak a katolikus, református és unitárius teológiai akadémiák.

Eleinte alig volt magyar jelentkező a kolozsvári egyetemen, aztán ez a szám aztán – főleg a magyarországi diplomák elismertetési nehézségei miatt – egyre nőtt (BARABÁS, 1943: 363; MIKÓ, 1941: 188). A statisztikák kimutatásai szerint az első tíz évben évente 80,3%-kal kevesebb magyar diák jutott diplomához Erdélyben, mint amennyinek a magyarság számaránya szerint diplomázni kellett volna.

A leszegényedett magyar családok alig vagy egyáltalán nem bírták az egyetemi tanulmányok sokféle költségeit. Különösen nehéz volt a falusi származású hallgatók tanulási lehetőségeinek biztosítása. A magyar egyházaknak a különféle társadalmi, vagy egyesületi alakulatoknak e célra szolgáló alapítványai a földreform következtében elvesztek, a román állam pedig nagyon kevés ösztöndíjat adott a magyar diákoknak (VÉGH, 1942: 95–97).

A kolozsvári egyetemen tanuló tanárjelöltek gondjai és azok megoldására tett javaslatok

A román nyelvű tanulmányok nem tették lehetővé a magyar szakszavak megismerését és a hallgatók magyar nemzeti történelemmel és kultúrával kapcsolatos ismeretei sem gyarapodtak. Ezen a helyzeten kívánt segíteni a tanári oklevéllel és doktorátussal rendelkező György Lajos, amikor a kolozsvári magyar egyetemisták összefogása és képzésének kiegészítése céljával javaslatot tett az erdélyi egyházi főhatóságoknak egy – a felekezetek segítségével, ám tevékenységében azok fölé emelkedő – oktatási intézmény (tanulmányi szeminárium) létrehozására. Az erdélyi magyar tudományosság és tanárképzés helyzetét, feladatait feltáró és megoldási javaslatokat is hozó 15 oldalas tanulmányát² 1927. február 12-én véglegesítette, majd eljuttatta az erdélyi magyar egyházak elöljáróihoz.

Munkájában a középiskolai és egyetemi oktatást tudományos és magyar nemzeti szempontból egyértelműen hiányosnak, sőt kétségbeejtőnek értékeli. Véleménye szerint a tanárképzés sem minőségi, így nem várható magyar tudósnevelés sem. A tanulmány első fejezetének harmadik pontjában György Lajos az erdélyi magyar középiskolai tanárság anyagi és szellemi helyzetével foglalkozik. Megállapítja, hogy az anyagi és szolgálati szempontból is bizonytalan helyzetű felekezeti tanárságnak nincs, nem lehet közvéleménye. Szerinte a tanárok gépiesen végzik munkájukat, pedagógiai téren nem képezik magukat, s a pedagógia-ellenes tanterv megváltoztatásáért sem tesznek semmit. Pedagógiai folyóiratuk, szakkönyvtáruk nincs, így aztán semmilyen rálátásuk nincs a külföldi tudományosság eredményeire.

A következő nemzedék hasonló helyzetbe jutásának elkerülése érdekében György Lajos az egyetemi ifjúság folyamatos – egyetemen kívüli – képzését javasolja. Belátja, hogy a magyarországi egyetemekre küldés sem orvosolja a helyzetet, ezért már csak a kérdés erdélyi, intézményes megoldásában bízik. A magyar tudományosság sajátosan erdélyi feladatainak megoldását csak Erdélyben tudja elképzelni. Elsődlegesnek látja a feladatok számbevételelét, a rendszeres gyűjtőmunka megindítását, a lépésről lépésre haladó célkitűzések megfogalmazását és megvalósítását. *„Mi nem érhetjük be egy idegen szellemű állami kikészítéssel. Nekünk a felekezeti iskoláink számára alapos képzettségű, a magyar kisebbségi kulturális és szellemi feladatokra öntudatosított, valláserkölcsei alapokon álló ideális nevelőkre van szükségünk. Mi azt akarjuk, hogy gyermekeinket a legjobb és legalaposabb pedagógiai módszerrel olyan szellemű tanárok neveljék fel, akiknek a magyar jövő lelkük aggodalmas gondja. Nekünk olyan tanárookra van szükségünk, akik a jövőben is elitjei lesznek a magyar társadalomnak, irányítói és vezetői minden kulturális feladatunknak, s akik bármilyen összehasonlításban is megállják a helyüket. Csak így emelhetjük fel iskoláinkat elesettségükből, s csak így készíthetjük el jövőnket”* – írja (fogalmaz) odébb.

2 Gyulafehérvári Érseki Levéltár (röv.: GYÉL), VI. 11/b. 4. d. 18. cs. – GYÖRGY Lajos, *A magyar tudományosság és a magyar tanárképzés jelenlegi helyzete és feladatai Erdélyben.*

György Lajos ebben a tanulmányában fogalmazta meg először egy pedagógiai folyóirat indításának szükségességét, melynek tényleges életbe hívásáig még hat és fél évet kellett várniuk az erdélyi magyar pedagógusoknak.

Az említett feladatokat az egyházak összefogásával felállítandó, tudományos intézetet és internátust is magában foglaló intézmény keretében látta megvalósíthatónak. Elképzelése szerint a tudományos intézet fő tevékenysége lenne – a tudomány művelésén túl – az egyetemi hallgatók tudatosítása és felkészítése a sajátos erdélyi magyar tudományos feladatokra, valamint nyári kurzusok rendezése a tanárok és más „művelt érdeklődők” számára. Mindezek mellett közvetlen kapcsolatot ápolna magyarországi és külföldi tudományos intézetekkel.

György Lajos terve szerint a főiskolai internátus elsősorban a tanárjelöltek érdekeit szolgálná, de bizonyos feltételek mellett más szakosoknak is otthont biztosítana. A hallgatók kötelező órarendi beosztással rendszeres oktatásban és szemináriumi munkában részesülnének: elsősorban korrepetálásban és nyelvtanulásban. Az internátus élén ugyanaz az igazgató állna, aki a tudományos intézetet vezeti, így koordinálhatná a két intézmény munkáját. A tanulmányi igazgató mellett három – négy főállású és több óraadó tanár munkáltatását látna fontosnak.

A vázlatosan megrajzolt intézményeket György Lajos a jövő „SZILÁRD BÁZISAINAK” nevezte, s – javaslata elfogadása esetén – a részletes tervek elkészítésére is ajánlatot tett.

Konkrét megvalósítások: a Kolozsvári Magyar Egyetemi és Főiskolai Hallgatók Szemináriuma és a Lyceum-könyvtár

A benyújtott projektet kedvezően fogadták az erdélyi magyar egyházak vezetői, de a – részleges – megvalósulásig még egy évet kellett várni. Az erdélyi felekezetektől jövő megbízás Magyarországról kapott erősítést, és – ahogyan arra Bárdi Nándor *A Keleti Akció* címmel írt tanulmányában rámutatott – a támogatás nagy része is az anyaországi kormánytól érkezett, az előző címmel azonos fedőnevű segélyezés nyomán (BÁRDI, 1995a: 89–133; 1995b: 3–25). „Sok próbálkozáson, részben hibás kezdeményezésem s megfontoláson kellett átvergődnünk – úgymond –, amíg eljutottunk ahhoz az egyedüli helyes felfogáshoz, hogy az erdélyi magyar kisebbségi élet küzdelmeire rendelt intelligenciát itthon, Erdélyben, kell neveltetni. Ez a közvélemény vágta útját a magyar ifjak kifelé való tódulásának s növelte meg számukat a romániai, főképpen a kolozsvári egyetemen. A helyzetnek ez a helyes kialakulása azonban újabb problémát vetett fel számunkra: aggodalmasan kellett észrevennünk, hogy az egyetemre kerülő ifjaink nemzeti műveltsége megdöbbenően fogyatékos, perspektívája szűk, öntudata hiányos s a román egyetem nem az a hely, hol a magyar tudomány eredményeivel és szellemével kapcsolatba kerülnének. Mindezek megfontolása készítette az illetékes tényezőket egy olyan tanulmányi rendszer kialakítására, amelyen át közvetlen befolyással lehetünk egyetemi és főiskolai ifjúságunk magyar nemzeti tartalmának gyarapítására és öntudatának emelésére” – foglalta össze a Kolozsvári Magyar Egyetemi és Főiskolai Hallgatók Szemináriuma életbe hívásának okait György Lajos a Szeminárium életét koordináló Felügyelő Bizottság 1929. október 4-én tartott, második évet kezdő értekezletén.³ 1928 novemberében már – a három felekezet jóváhagyása és felkérése nyomán – a Kolozsvári Magyar Egyetemi és Főiskolai Hallgatók Szemináriumának tanulmányi igazgatói székében találjuk György Lajost.

Az egyetemi hallgatók részére szervezendő szemináriumok munkaprogramjául két alapvetet nevez meg: pótolni a hiányokat és segíteni a nehézségeken. Ennek érdekében a magyar szakos tanárjelölteknek a magyar szellemi múlt megismerésére és európai kapcsolatainak bemutatása céljából heti kétórás, általa vezetett szemináriumi foglalkozást, a nyelvészeti tudás kiegészítésére dr. Csűrű

3 GYÉL, VI. 11/b. 4. d. 19. cs. – *Jegyzőkönyv a Kolozsvári Magyar Egyetemi Szeminárium Felügyelő Bizottságának 1929. október hó 4-én de. 11 órakor a Lyceum-Könyvtárban tartott értekezletéről.*

Bálint református kollégiumi tanárral szintén heti kétórás foglalkozást irányzott elő. Történelemből Kelemen Lajos, Erdélyi Múzeum Egyesületi levéltáros heti két órában, román nyelvből Bitay Árpád heti négy órában, francia nyelvből Lea Posin heti hat órában, klasszika filológiából dr. Prikker Lajos Marianum-i tanár heti két órában, földrajzból Xántus János, Marianum-igazgató, kémiából és matematikából dr. Balogh Ernő, dr. Ruzicska Béla és Wildt József, fizikából dr. Széll Kálmán vállalta a tanárjelöltek korrepetálását.⁴ A későbbiekben aztán bővült a szemináriumi program és cserélődött, illetve bővült a tanítógárda is. Az 1929/30-as tanévtől már 18 tárgyból szervezett többszempontos szemináriumi foglalkozásokat, melyek között helyet kaptak a latin és görög nyelvekkel, az Erdély történetével, Erdély művelődéstörténetével, a magyar történelemmel, a kisebbségi joggal, a népkulturális feladatokkal, cserkészzel, később pedig a közgazdasággal, a faluval, valamint ásvány- és közettannal foglalkozó szemináriumok is.

A tanárjelöltek alapos felkészüléséhez György Lajos nélkülözhetetlennek látta a magyar szakirodalmat és folyóiratanyagot tartalmazó külön könyvtár létesítését.⁵ Utóbbiak beszerzését részben a budapesti bibliográfiai központ segítségével az ő szerkesztésében újból meginduló *Erdélyi Irodalmi Szemle* cserépéldány-akciója révén kívánta biztosítani. A Státus igazgatótanácsa György Lajost bízta meg a római katolikus főgimnázium földszintjén kialakítandó Lyceum-könyvtár kezelésével és rendezésével. A Lyceum-könyvtár 1929. november 4-én nyitotta meg kapuit olvasói előtt és 1940-ig minden külső beavatkozás nélkül működött. Bár a katolikus egyház tulajdonát képező épületben kapott helyet és a Római Katolikus Státus segítségével lett rendbe téve, „nemcsak a katolikus ifjúságnak, hanem általában minden magyar főiskolai hallgatónak szorgalmasan látogatott munkahelye a kolozsvári római katolikus főgimnázium földszintjén hét teremből álló Lyceum-könyvtár. [...] A könyvtár páratlanul izléses és stíluszserű berendezésével nem rideg hely, hanem valóságos otthon, ahol 25 asztal mellett egyszerre mintegy 90 hallgató helyezkedhetik el. Semmi más nem vezeti a könyvtárt, csupán az, hogy a hallgatók minél zavartalanabban és eredményesebben mélyedhessenek szaktanulmányaikba és az érdeklődésükhöz közelálló önművelődési ágakba. Különösen fontos és pótolhatatlan szerepet tölt be a mai diák-nyomorúságban, amikor szegény ifjaknak meleg szobát, kellemes világítást nyújt és hozzáférhetőkké teszi számukra a máskülönben nehezen megszerezhető különféle drága tankönyveket. A Lyceum-könyvtár tehát egyszersmind szociális intézmény is, amelynek áldásaiban a kolozsvári magyar főiskolai ifjúság megkülönböztetés nélkül részesül” – olvasható a katolikus egyetemi hallgatók által szerkesztett 1932-es Erdélyi Tudósító-számban.⁶ A Lyceum-könyvtár a szünidő kivételével minden nap (munka- és szünnapokon is!) reggeltől estig fogadta a látogatókat.⁷

Bár az 1927-es felterjesztésében említett tudományos intézet megvalósítására György Lajosnak nem nyílt lehetősége, a Lyceum-könyvtárral olyan színvonalas szellemi műhelyt sikerült létrehozni, amelyik nagyban segítette az egyetemi hallgatók képzését, fejlődését és a tudományos munká-

4 GYÉL, VI. 11/b. 4. d. 19. cs. – *Jegyzőkönyv a Kolozsvári Magyar Egyetemi Szeminárium Felügyelő Bizottságának 1929. október hó 4-én de. 11 órákor a Lyceum-Könyvtárban tartott értekezletéről.*

5 György Lajos 1928. november 16-án a dr. Balázs András státusi előadóhoz benyújtott beadványában veti fel először a katolikus líceumban létesítendő, az egyetemi hallgatók és tanárok, tudományos kutatók által is használható könyvtár felszerelésének és beindításának ügyét. (GYÉL, VI. 11/b, 2. d. 8. cs – György Lajos: *A kolozsvári római katolikus Lyceum-könyvtár története (1579–1948)*.) Ezt a kérését ismételte és erősítette meg a Római Katolikus Státus igazgatótanácsának 1928. december 14-én keltezett jelentésében: „Amennyiben a líceum könyvtára rendelkezésemre állana, a hozzátartozó három helyiségben folyóirat-, olvasó- és előadótermet tudnék berendezni.” (EKSL, IV. 4/b. 404. d. 2476/1928. alapszám, 3118/1928. – *Jelentés a Báthory-Apor Szeminárium tanárjelöltjeiről és tanulmányi ügyviteléről*).

6 *Intézményeink.* Erdélyi Tudósító, 1932. 10. sz. 383.

7 Az 1948-as államosításig a Lyceum-könyvtárnak 50 ezer kötete, 80 ősnymotatványa és 350 darab 1711 előttről származó könyve volt.

ra való serkentését.⁸ A Szeminárium Felügyelő Bizottságának 1930/31-es utolsó értekezletén készült jegyzőkönyv (mely az előző évhez képest közel háromszoros forgalomról számol be) így adja vissza György Lajos Lyceum-könyvtárról szóló beszámolójának záró szavait: „Az igazsághoz akkor járunk közel, ha megállapítjuk, hogy e könyvtár a legfontosabb, a legáltalánosabb és legáldásosabb intézmény a magyar főiskolai ifjúság tanulmányi támogatásában.”⁹

Összegzés

A két világháború között Kolozsváron – sajnos csak román nyelven – tanuló magyar tanárjelöltek számára a kiegészítő képzés és a magyar nyelvű háttéranyag biztosítása volt az elsőrendű feladat. Ezt felismerve a helyzet orvoslására György Lajos dolgozott ki részletes stratégiát, majd a megvalósításban is oroszlánrészt vállalt. Az általa megtervezett és igazgatott Kolozsvári Magyar Egyetemi és Főiskolai Hallgatók Szeminárium és a katolikus főgimnázium épületében újraindított, szintén általa igazgatott Lyceum-könyvtár komoly segítséget jelentett a pedagógusjelöltek hivatásra készüléséhez és az erdélyi magyarság szolgálatára való tudatos elköteleződéshez.

Irodalom

- BALÁZS András (1925): *A román uralom évei*. In: Bágossy Bertalan – Dr. Balázs András – Dr. Bilinszky Lajos – Dr. Biró Vencel – Dr. Bitay Árpád – Dr. P. Boros Fortunát – Dr. Fejér Gerő – Dr. Gyárfás Elemér – Dr. Hirschler József – Inczedy-Joksmann Ödön – Dr. Jakubek István – Dr. P. Jánossy Béla – Juhász Kálmán – Dr. Karácsonyi János – Dr. Némethy Gyula – Dr. Olasz Péter SJ – Pakots Károly – Pál István – Dr. Patay József – Petres Kálmán – Rass Károly – P. Tréfán Leonárd – Dr. Várhelyi Gyula: *Az erdélyi katolicizmus múltja és jelene*. Erzsébet Könyvnyomda Rt., Dicsőszentmárton, 331–378.
- BARABÁS Endre (1929): *A romániai magyar nyelvű oktatás első tíz éve*. Lugos
- BARABÁS Endre (1943): *A magyar iskolaügy helyzete Romániában 1918–1940. II. Kisebbségi Körlevél*, V. évf., 4. sz. 351–355.
- BÁRDI Nándor (1995a): *A Keleti Akció. A romániai magyar intézmények anyaországi támogatása az 1920-as években, 1. rész*. Regio – Kisebbségi Szemle, Budapest, VI. évf., 3. sz. 89–133.
- BÁRDI Nándor (1995b): *A Keleti Akció. A romániai magyar intézmények anyaországi támogatása az 1920-as években, 2. rész*. Regio – Kisebbségi Szemle, Budapest, VI. évf. 4. sz. 3–25.
- BÍRÓ Sándor (2002): *Kisebbségben és többségben*. Pro-Print Könyvkiadó, Csíkszereda
- NAGY László (1992): *A Lyceum könyvtár*. In: Reisinger László András – Kosztin Péter (szerk): *A kolozsvári piarista öregdiákok emlékkönyve*. Kolozsvári Piarista Öregdiákok Baráti Köre, Kolozsvár
- VÉGH József (1942): *Hogyan él ma az erdélyi magyar társadalom?* Kolozsvár.

8 György Lajos könyvtárigazgató munkáját – többek között – Venczel József, Kekel Béla és Blédy Géza egyetemi hallgatók segítették a kezdeti időben, később mindhárman tudományos munkát végeztek.

9 EKSL, IV. 4/b. 404. d. 2476/1928. alapszám, 1493/1931. – *Jegyzőkönyv a Kolozsvári Egyetemi és Főiskolai Szeminárium Felügyelő Bizottságának 1931. július hó 3-án du. 6 órakor a Lyceum-könyvtár nagytermében tartott ezidei V. – záró – értekezletéről*.

Szabó-Thalmeiner Noémi

A szatmárnémeti tanítóképzés története

Absztrakt

Tanulmányunkban a Babeş-Bolyai Tudományegyetem szatmárnémeti kihelyezett tagozatán működő óvodapedagógus- és tanítóképző szak másfél évszázadra visszanyúló történelmi gyökereit mutatjuk be. Szatmárnémetiben 1856 és 1923 között három intézményben működött pedagógusképzés: 1856-tól a római katolikus tanítóképző, 1857-től a Páli szent Vincéről elnevezett női szerzetesrend által működtetett Zárdában tanítónőképző, 1892-től óvónőképző, és 1894-től Polgári Iskolai Tanítónőképző Intézet, majd 1903-tól a református és evangélikus tanítónőképző neveli a jövő pedagógusait. 1923/1924-ben a mostoha történelmi körülmények következtében a katolikus tanítónőképző intézet kivételével mindegyik bezár, majd a bécsi döntést követően újrakezdi működését. 1948-ban államosítják és összevonják a három intézményt, majd 1956-ban megszüntetik. 1990-ben indul újra középiskolai szinten, majd 1999-től felsőfokon a magyar tannyelvű óvodapedagógus- és tanítóképzés Szatmárnémetiben.

Kulcsszavak: pedagógusképzés, tanítóképzés, neveléstörténet

Bevezetés

A Babeş-Bolyai Tudományegyetem Pszichológia és Neveléstudományok Kara a 84/1995-ös Tanügyi Törvény¹ rendelkezései alapján 1999-ben indítja be magyar tagozaton a tanítóképzést Kolozsváron, illetve több kihelyezett tagozaton: Kézdivásárhelyen, Nagyenyeden, Szatmárnémetiben és Székelyudvarhelyen. A 2000/2001-es tanévtől Marosvásárhelyen is beindul a képzés, így hat helyszínen zajlik felsőfokú óvodapedagógus és tanítóképzés a BBTE keretén belül. A diáklétszám csökkenése miatt a nagyenyedi főiskola csak pár évig működik, így 2011-ben, a BBTE Pszichológia és Neveléstudományok Kar keretén belül működő magyar tannyelvű tanárképzést és óvodapedagógus-tanítóképzést felvállaló Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet megalakulásakor Kolozsváron és a fentiekben felsorolt négy kihelyezett tagozaton folyik tovább a képzés: Kézdivásárhelyen, Marosvásárhelyen, Szatmárnémetiben és Székelyudvarhelyen.

A képzés minden helyszínen azonos tanterv alapján, azonos vizsgakövetelményekkel működik az erre vonatkozó szabályozások és törvényi előírásoknak megfelelően, azonban minden tagozatnak megvannak a sajátosságai, melyekben felvillan egyfelől az adott város tanítóképzős múltja, másfelől az ott tanító egyetemi oktatók, tanárok képzésének jellegzetességei, melyek szintén a múltban gyökereznek.

Jelen tanulmányban a Szatmárnémetiben megvalósuló pedagógusképzés másfél évszázada vizsgázó múltját mutatjuk be, melynek megismerése és feltárása, hagyományának tisztelete erőforrásként használható a kihelyezett tagozaton működő óvodapedagógus- és tanítóképzésben.

1 Megjelenési helye: ROMÁNIA HIVATALOS KÖZLÖNYE 1995.167: 8.

Szatmár megyei előzmények

Az Ungvári tankerületben 1779-ben létesítettek normaiskolát, melyet gróf Károlyi Antal közbenjárására 1780-ban a jobb anyagi körülmények biztosítása érdekében Nagykárolyba költöztettek. Ebben az iskolában működött először szakszerű tanítóképzés Szatmár megyében, ahol a normamódszert a praeparandia (iskolamester-képző) osztályban sajátíthatták el a jövődöbéli tanítók (KÓNYA, 2006: 546).

Az iskolamesterképzőt 1847-ben Hám János püspök Szatmárra költözteti, mely 1856-ban átalakul katolikus királyi tanítóképzővé.

A tanítóképzés intézményei 1856 – 1939 között

Szatmáron a 19. század második felétől működik tanító- illetve tanítónőképzés a római katolikus egyház által fenntartott oktatási intézményekben. A 20. század elején az evangélikus és református egyház összefogásával újabb tanítónőképző intézet alakul a városban. A három intézmény 1919-ig zavartalanul működik, ám Erdély és a partiumi területek Romániához való csatolása következtében kettő bezár és egy pedig nyilvánossági joga elvesztésével folytatja tevékenységét.

A szatmári pedagógusképzés palettáját színesíti még ebben az időszakban a Római Katolikus Óvónőképző és a Római Katolikus Polgári Iskolai Tanítóképző Intézet, melyek 1922 illetve 1924-ben szintén megszűnnek.

A továbbiakban vizsgáljuk meg a fentiekben említett öt intézmény alakulásának rövid történetét.

A *Szatmári Királyi Katolikus Tanítóképző* 1856-ban alakul a Hám János püspök által 1847-ben Szatmárra költöztetett mesterképzőből. Kezdetben két évfolyamos a képzés, majd az érvényben lévő szabályozásoknak megfelelően 1872-től három, majd 1884-től 4 évfolyamosra bővül.

A képzés különböző épületekben zajlik: kezdetben a Püspöki Konviktus ad helyet működésének, 1857-től a Szegények Intézetében, 1867-től a ferencesek rendházában majd 1912-től 1924-ig, illetve 1943-1948 között a Kazinczy utcai iskolaépületben lel otthonra.

A tanítóképző tanárai nagy műveltségű egyházi és világi férfiak, akik tanári hivatásuk mellett tankönyveket, módszertani kiadványokat és más tudományos jellegű munkákat jelentetnek meg. 1878 és 1898 között a tanítóképző igazgatója Steinberger Ferenc kanonok, aki egyidejűleg a Zárdában működő tanítónőképző intézetet is igazgatja (KÓNYA, 2006: 547).

Bár a katolikus egyház működteti, a tanítóképző szívesen befogad más felekezeti diákokat is. Színvonalas képzésre törekednek, a diákok közül legtöbb 2 – 3 diák marad szeptemberi javítóvizsgára.

A tanítóképzőnek kezdettől fogva van gyakorlóiskolája, mely a Szatmáron működő papnevelő intézet gyakorlóiskolájaként is működik. Kezdetben az elnevezése római katolikus népiskola, majd 1902-től római katolikus püspöki fiúiskola. Az iskola a tanítóképző bezárását követően is folyamatosan működik.

A szatmári nőnevelés egyik kiemelkedő intézete az *Irgalmas Nővérek Anyaháza, a Zárda*, melynek megalapításában szintén Hám János püspöknek volt kiemelkedő szerepe. A Zárda épülete 1842-ben készül el, itt kezdi meg működését a Páli Szent Vinczéről elnevezett Szatmár Irgalmas Nővérek Kongregációja szerzetesrend, melynek egyik feladata a nőnevelés.

Az irgalmas nővérek anyaháza folyamatosan bővül, 1842-ben beindul az elemi iskola, majd erre ráépülve 1857-ben a tanítónőképzés. 1858-tól óvodát működtetnek, majd 1892-től óvónőképzőt. 1889-ben kezdi meg működését a polgári iskola, majd 1894-ben a polgári iskolai tanítónőképző intézet. 1868-tól a Zárdában helyt kap az árvalányok intézete is, majd 1918-ban megkezdí működését a leánygimnázium is.

Tudatos intézményalakítást figyelhetünk meg az irgalmas nővérek zárdájában, így teljesítették küldetésüket: a szatmári és környékbeli lányok számára lehetővé vált, hogy óvodától kezdve színvonalas oktatásban részesülhessenek lakhelyük közelében, s nemcsak elemi iskolai tanulmányokat

végezettek helyben, hanem polgári iskolában vagy gimnáziumban tanulhattak tovább, majd óvónői vagy elemi iskolai tanítónői oklevelet szerezhettek, esetleg kereskedelmi osztályba iratkozhattak, a polgári iskolai tanítónőképző intézet beindításával pedig felsőfokú képzésben részesülhettek. A Zárdában színvonalas pedagógusképzés zajlott, így nagy volt az érdeklődés iránta: a katolikus leányokon kívül különböző felekezetekhez tartozó diákok tanultak az Anyaházban, a történelmi Magyarország különböző területeiről. A Zárda mindennapjairól egyik, talán legismertebb tanítványának, Kaffka Margitnak a Hangyaboly című regényéből alkothatunk szemléletes képet (KAFFKA, 1968).

Az 1892-ben alapított *Római Katolikus Kisdédvónőképző Intézet* működéséről a Szatmárnémeti Római Katolikus Püspöki Levéltárban őrzött felvételi naplók, anyakönyvek és tanári gyűlések jegyzőkönyvei alapján vonhatunk le következtetéseket.²

A kisdédvónőképzőben két évfolyamos volt a gyakorlatias jellegű képzés. A Hit és erkölcsan, Magyar nyelv és irodalom, Történelem és alkotmánytan, Természettudományok mellett Rajzoló geometriát és szabadkézi rajzot, Női kézimunkát, Kisdédnevelést és módszertant, Test és egészségtant, Alaki munkákat, Éneket és hegedűt, Testgyakorlatot és Óvodai gyakorlatot találunk a tantárgyak között.

A kisdédvónőképző tanári kara többnyire megegyezett a tanítónőképzőben és a Polgári iskolai Tanítónőképzőben oktató tanárokéval. Nagy gondot fordítottak a gyakorlati képzésre, a Zárda mintavodájában felkészült tanerők irányították a diákok módszertani felkészülését.

Az intézetbe különböző előképzettségű és életkorú hallgatók nyertek felvételt, akik rendes vagy magántanulónként folytatták tanulmányaikat. Eleinte évfolyamonként 30 – 40 diák jelentkezett a képzésre, 1910-től viszont kétszeresére nőtt a képzésre jelentkezők száma. Az intézet virágkora azonban hamar véget ért, a trianoni döntés következtében módosulnak a határok, így a kisdédvónőképző vonzáskörzete is leszűkül, s végül a diákokat elriasztja a tény, hogy a képesítő vizsgán román nyelvből is vizsgát kell tenniük a román hatóságok rendelkezései alapján. 1922-ben Boromissza Tibor püspök levelet ír a kisdédvónőképző akkori igazgatójának, dr. Kováts Gyulának, hogy amennyiben a jelentkezők létszáma nem éri el a 10 főt, ne indítsák be az új évfolyamot. Ennek következtében 1922-ben a Kisdédvónőképző Intézet megszűnik.

A *Szatmári Római Katolikus Nőtanítóképezdét* 1857-ben Hám János püspök alapítja, melynek neve a későbbiekben különböző változásokon megy keresztül: Katolikus Püspöki Nőtanító Képezde (1878 – 1893, 1901 – 1922), Királyi Katolikus Tanítónőképző (1893 – 1901), Római Katolikus Tanítónőképző (1922–1941), Római Katolikus Tanítónőképző és Leánylíceum (1941 – 1946) Római Katolikus Elemi Iskolai Tanítónőképző intézet (1946 – 1948) (KÓNYA, 2006: 551).

A képzés időtartama megegyezett a Királyi Katolikus Tanítóképzőjével, az országos szabályozásoknak megfelelően kezdetben két évfolyamon, 1872-től három majd 1884/1885-ös tanévtől 4 évfolyamon zajlik a képzés. Bár 1924-ben megvonják nyilvánossági jogát, tovább működik, és 1932-től újra nyilvánossági jog birtokában képezhet tanítókat. A szatmári pedagógusképző intézmények közül az egyedüli, mely a két világháború között is folyamatosan működik.

1889-ben a Zárdában beindul a hét osztályos polgári iskola is, mely igényelte a képzett tanítókat. Ennek következtében 1894-ben az Irgalmas Nővérek beindítják a *Polgári Iskolai Tanítóképző Intézetet*, amelynek keretén belül Nyelv és történettudományi, illetve Mennységtan – természettudományi szakon felsőfokú képesítést szerezhettek a hallgatók, ami feljogosította őket arra, hogy polgári iskolában taníthassanak. Az Intézet 1910-ben munkamesternői, 1920-ban pedig torna és francia mesternői szakkal bővül. 1922-ben három szakra jelentkezhetnek a hallgatók: (1) Nyelv- és történettudományi, (2) Földrajz, természetrajz, vegytan, illetve (3) Mennységtan, fizika szakokra (BURA, 2006: 592).

Kezdetben 30 hallgatóval indul be a képzés, újabb évfolyamot indítanak 1895-ben, de 1910-ig csak háromévente indítanak újabb évfolyamokat. 1910-től teljes intézményként működik, 1918-tól pedig átalakítják állami polgári iskolai tanárképző főiskolává (BURA – SZABÓ-THALMEINER, 2014).

2 A források pontos megnevezését lásd a forrásjegyzékben.

Igazgatói a kisedővóképző és az elemi iskolai tanítónőképzőjével azonosak: 1894 – 1899 között dr. Steinberger Ferenc, 1900 – 1905 között Hámon József, 1905 – 1923 között pedig dr. Kováts Gyula kanonokok vezetik az intézményt.

Az Intézetben tanító tanárok között civil tanárokat, papokat és irgalmas nővéreket is találunk, akik az elemi iskolai tanítónőképzőben illetve a gimnáziumban tanítottak. Az intézet tanári gyűléseinek a jegyzőkönyveiből megtudhatjuk, hogy a tanárok nagyon aktívak voltak, javaslatokat tettek a tanterv átírására, megvitatták és véleményezték a polgári iskolai tanítóképzésre vonatkozó törvényjavaslatot, illetve iskolán kívüli rendezvényeken is részt vettek. Megemlíthetjük pár, nevesebb tanár nevét: a mennyiségtant Perényi János, Lehoczky József, dr. Krompaszky Béla, a neveléstant dr. Steinberger Ferenc, Stark Lajos, Pataki Lajos, dr. Kováts Gyula, a földrajzot, történelmet Bagossy Bertalan, Castelli Cornelia, a magyar és német nyelvet Puskás Alexandrina, Paulus Basilia (az Intézet volt diákja), a polgári számtant, könyvvitelt, háztartástant sokáig Kubovics Engelberta, a rajzot Vrasda Eleonóra, Nedománszky Evelin, Szabó Honoria és Veszprémi Placida nővérek tanították.³

A Polgári Iskolai Tanítóképző Intézet anyakönyveiben megtalálhatjuk Kaffka Margit nevét, aki egy évig volt az intézmény magántanulója (1898/1899-es tanévben), illetve az 1903-ban megalakult Evangélikus Református Tanítónőképző két tanárának Poszvék Irénnek és Korbuly Irénnek a nevét.⁴ Poszvék Irén 1894-től volt az intézet magántanulója nyelv- és történettudományi szakon (harmadéven rendes tanulóként folytatja tanulmányait). A Református Tanítónőképző Intézetben kezdetben tanárként oktat, majd 1909-től a képző igazgatója. Korbuly Irén (Bakcsyné) az 1898/1899-es tanévtől ugyancsak a nyelv- és történettudományi szakon tanul, ő lesz egy évig az 1941-ben újraindult Református Tanítóképző igazgatója.

A szatmárnémeti református Leánynevelő-intézet keretén belül 1903-ban alakul meg az *Evangélikus Református Tanítónőképző Intézet* a szatmári, nagybányai, nagykárolyi, beregi, máramarosugocsa egyházmegyék, Szatmárnémeti városa, a Lórántffy Zsuzsanna Egyesület támogatásával. Megalakulásakor a Leánynevelő Intézetben kap helyet, majd 1909-től önálló intézményként működik, Poszvék Irén igazgatása alatt.

Az Intézet folyamatosan bővül. 1904-ben négy tanteremmel bővítik a Leánynevelő intézet épületét, hogy helyet biztosítsanak a tanítóképzős osztályoknak, 1909 – 1912 között pedig sportcsarnokot és internátust építenek. A megnövekedett diáklétszám miatt 1918-ban a tanítónőképző az internátus épületébe költözik.

1922-ben megváltozik az intézmény megnevezése: Református Elemi Népiskolai Tanítónőképző Intézetté.

Az 1919-es román megszállás következtében az intézet fejlődése megtorpan. Anyagi gondokkal küzd, hiszen még nem törlesztette a sportcsarnok és internátus megépítésének költségeit. 1921-ben alakul meg a Királyhágómelléki egyházkerület Sulyok István püspök vezetésével, melynek köszönhetően megoldódnak az anyagi gondok, a püspök rendezi a törlesztőrészeket kifizetését. 1922-től kötelező módon bevezetik a román nyelv tanítását a magyar nyelvvel azonos óraszámban, és év végén már vizsgáztatják a diákokat a román nyelv ismeretéből. 1923-tól csak román nyelvű bizonyítványokat állítanak ki, majd 1923/1924-es tanév végétől megszüntetik a tanítóképzőt.

Huszonegy éves fennállása során 565 képesítőt tanítónő hagyta el az iskola kapuit (SZABÓ-THALMEINER, 2011: 44).

Amint a fenti bemutatásból is látszik, a Szatmárnémetiben lendületesen fejlődő pedagógusképző intézmények számára óriási törést jelentett a trianoni döntés, melynek következtében a város román fennhatóság alá került. Bár Románia az 1918. december 1-jei gyulafehérvári határozatban megígéri

3 Szatmári Római Katolikus Polgári Iskolai Tanítónőképző Intézet tanácskozási jegyzőkönyvei 1894/5-1919 és 1919-1923, Szatmári Püspöki Levéltár.

4 Szatmári Római Katolikus Polgári Iskolai Tanítónőképző Intézet növendékeinek érdemsorozata az 1894/1895-ös iskolai évtől 1922-ig, Szatmári Püspöki Levéltár

a kisebbségek tanszabadságát, és december 9-én aláírja a Kisebbségi szerződést, melyben elismeri a kisebbségek oktatáshoz való jogát, a gyakorlatban a magyar tannyelvű állami oktatási intézmények átvételének, illetve a magyar tannyelvű egyházi és magániskolák nyilvánossági jogának megvonásának lehetünk tanúi, mely kihat a Szatmárnémetiben működő tanítóképzőkre is.

A tanítóképzés intézményei 1940–1956 között

Az 1940. augusztus 30-ai 2. bécsi döntést követően Észak Erdélyt visszacsatolják Magyarországhoz, melynek következtében visszamagyarosítják az állami királyi iskolákat, illetve visszaállítják a magyarországi oktatási rendszert.

Mindez kihat a Szatmárnémeti tanítóképzők működésére is, hiszen 1943-ban Scheffler János püspök kezdeményezésére a Keresztény Iskolatestvérek irányításával újra megnyílik az 1924-ben bezárt Római Katolikus Magyar Tanítóképző, és 1948-ig folyamatosan működik (KÓNYA, 2006: 548).

Ugyancsak újraindul a tanítónőképzés 1941-ben a Református Leánylíceum keretén belül. Bár a háború megnehezíti a mindennapi életet, az intézmény fejlődik, a diáklétszám az 1948-as államosításig folyamatosan nő. 1941 – 1944 között 2 rendes, 2 helyettes és 10 óraadó tanár vesz részt az oktató munkában, melyek közül megemlíthetjük az igazgatók, Bakcsyné Korbuly Irén, Vitéz Békésy István és Horváth István, illetve az internátust vezető Széll Júlia nevét. Az évkönyvek tanúsága szerint úgy a diákok, mint a tanárok széleskörű iskolai és iskolán kívüli tevékenységekben vesznek részt: a tanárok tudományos előadásokat tartanak, könyveket adományoznak az iskolának, tagjai különböző szakmai és jótékonyági egyesületeknek, Vöröskereszt betegápolói tanfolyamot végeznek, a diákok tanulmányi kirándulásokon vesznek részt, tanerőket helyettesítenek az elemi és a vasárnapi iskolában, önképzőkört szerveznek, cserkészkednek, szociális munkát végeznek, stb.⁵

A II. világháborút követően, 1945-től újból román közizgatás alá kerül Szatmárnémeti, s a tanítóképző intézetek átalakulnak a román oktatási rendszer szerkezete szerint. Az 1945/1946-os tanévtől a polgári iskolát beolvasztották a tanítóképzőbe, így a tanítóképző nyolc osztályossá vált, de csak az V-VIII. évfolyamokon kezdték meg a diákok módszertani felkészítést.

1948-ban államosítják az egyházi oktatási intézményeket, a Római Katolikus Tanítóképzőt, a Római Katolikus Tanítónőképzőt és a Református Tanítónőképzőt egybeolvasztják és megalakul a Magyar Pedagógiai Fiúiskola, mely 1954 – 1956 között 2-es számú magyar tannyelvű Pedagógiai Iskola néven működik (KÓNYA, 2006: 576).

1956-ban egy ideig megszűnik a magyar tannyelvű pedagógusképzés Szatmárnémetiben, lezárva az egy évszázados történetét, melyben tetten érhető volt a közösség iskolateremtő ereje, a felemelkedés, a virágzás kora, de ugyanakkor a történelmi-politikai események fejlődést romboló ereje, és az újrakezdés fellángolása. Az 1956 – 1990-es időszakban a tanítói szakmát választó diákok többnyire a nagyenyedi, majd a nagyváradi és székelyudvarhelyi magyar tannyelvű, illetve a nagykarolyi román tannyelvű pedagógiai líceumokban tanulhattak tovább.

Tanítóképzés 1990 után

A Ceasusescu-korszak lezárását követően a nagy tanerőhiány miatt sürgetővé vált új pedagógiai líceumok beindítása. Ennek a hullámnak köszönhetően 1990-ben a Ioan Slavici Elméleti Líceum kapja meg a jogot a magyar és román tannyelvű tanítói és óvodapedagógusi szakirányú líceumi osztályok

5 A Szatmárnémeti Református Leánynevelő-Intézet Évkönyve az 1941-42. iskolai évről.
A Szatmárnémeti Református Leánynevelő-Intézet Évkönyve az 1942-43. iskolai évről.
A Szatmárnémeti Református Leánynevelő-Intézet Líceum és Tanítónőképzőintézet Évkönyve az 1943-44. iskolai évről.

beindítására. A képzés középiskolai szinten valósult meg, öt éves időtartammal. A szakképzett tanerő hiányának pótlására beindítanak egy posztliceális tanítóképző osztályt is, ahova érettségizett diákok vesznek fel. Ez a képzési forma három éves időtartamú volt (SZABÓ-THALMEINER, 2009: 32).

A tanügyi reform szerves részét képezte a tanító- és óvodapedagógusképzés felsőfokúvá alakítása, melynek törvényes hátterét a 84/1995-ös Tanügyi Törvény tette lehetővé. Ennek következtében 1999-ben Szatmárnémetiben is megkezdte működését a Babeş-Bolyai Tudományegyetem kihelyezett tagozatán a Pedagógiai Főiskola, mely 2005-től kezdődően, a bolognai rendszer bevezetésével BA szintű egyetemi képzést nyújt az Óvodai és elemi oktatás pedagógiája szakon.

A múlt a mában

Jelen tanulmányhoz szerves módon kapcsolódik a kérdés, hogyan épül be a szatmárnémeti pedagógusképzés múltja a BBTE Szatmárnémeti Kihelyezett Tagozatán tanuló hallgatók ismeret- és értékrendszerébe? Milyen lehetőségeik vannak megismerkedni a képzés keretén belül a múlttal?

A képzés első félévében a hallgatók Neveléstörténetet tanulnak, melynek keretén belül különböző lehetőségeket teremtettünk a hallgatók számára, hogy megismerkedhessenek a városunkban működő tanítóképzés múltjával.

Kihelyezett tagozatunk 15 éves fennállásának évfordulójára a diákokkal kiállítást szerveztünk, a közösen készített plakátokon mutatjuk be a szatmárnémeti tanítóképzés állomásait, intézményeinek működését. A kiállítást a Szatmárnémeti Római Katolikus Püspökség levéltárával együttműködve szerveztük, ellátogattunk a levéltárba, megtekintettük a Polgári Iskolai Tanítónőképző Intézet dokumentumait, tanulmányoztuk a témát kutató Bura László és Kónya László tanár urak összefoglaló tanulmányait, majd az évfordulós ünnepség keretén belül bemutattuk az érdeklődőknek. A kiállítás plakátjai mai napig a kihelyezett tagozatunk folyosóját díszítik, így minden induló első évfolyamunknak lehetősége van megtekinteni, illetve információvadászat alkalmával felfedezni a múltbeli eseményeket. Az információvadászatot ki szoktuk terjeszteni a városban fellelhető tanítóképzés emlékeire, épületeire is, illetve, ha a járványhelyzet nem szól közbe, meglátogatjuk a Püspökség Levéltárát. Az interaktív módszerek alkalmazása mellett előadás formájában is összefoglaljuk a felfedezett ismereteket, majd a hallgatóknak lehetőségük van interjút készíteni egy idősebb, nyugdíjas pedagógussal, melynek során további információkat gyűjthetnek a múltbeli tanítóképzés apró részleteiről. A hallgatók szívesen elbeszélgetnek az idősebb generáció képviselőivel, sokszor rácsodálkoznak azokra az örömeire és nehézségekre, melyek egy-egy interjú során felszínre kerülnek. Jó lehetőség ez arra, hogy a nagy tapasztalattal rendelkező pedagógusok átadhassák bölcsességüket a fiatalabb nemzedéknek, ezáltal hozzájárulva értékrendszerük alakulásához, ahhoz, hogy hivatásként éljék meg választott szakmájukat.

Irodalom

- 84/1995-ös TANÜGYI TÖRVÉNY. In. Románia Hivatalos Közlönye 1995/167 szám.
- BURA László (2006): A szatmárnémeti Római Katolikus Polgári Iskolai Tanítónőképző Intézet. In: Szabó K. Attila (szerk.): Az erdélyi tanító- és óvóképzés történetéből. Mentor Kiadó, Marosvásárhely 590 – 630.
- BURA László – SZABÓ-THALMEINER Noémi (2014): Polgári iskolai tanítónőképzés Szatmárnémetiben (1894 – 1923). In: Jenei Teréz (szerk.): Hagyomány és modernség a XXI. századi tanítóképzésben. Nyíregyházi Főiskola, Nyíregyháza, 59 – 70.
- KAFFKA Margit (1968): Hangyaboly. Irodalmi Könyvkiadó, Bukarest.
- KÓNYA László (2006): Tanító/-nő és óvóképzés Szatmár megyében és Szatmárnémetiben. In: Szabó K. Attila (szerk.): Az erdélyi tanító- és óvóképzés történetéből. Mentor Kiadó, Marosvásárhely. (545 – 589).

SZABÓ-THALMEINER Noémi (2009): Metszet. Az erdélyi magyar állami óvó- tanítóképzés húsz éve egy vizsgálat tükrében. Státus Kiadó, Csíkszereda.

SZABÓ-THALMEINER Noémi (2011): A Szatmár megyei tanítóképzés története, különös tekintettel a református tanítónőképzésre. In: Pinczésné Palásthy Ildikó (szerk.): A református tanítóképzés múltja, jelene, jövője. Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola, Debrecen.41 – 46.

Források

A Szatmárnémeti Református Leánynevelő-Intézet Évkönyve az 1941 – 42. iskolai évről.

A Szatmárnémeti Református Leánynevelő-Intézet Évkönyve az 1942 – 43. iskolai évről.

A Szatmárnémeti Református Leánynevelő-Intézet Líceum és Tanítónőképzőintézet Évkönyve az 1943 – 44. iskolai évről.

Szatmári Római Katolikus Polgári Iskolai Tanítónőképző Intézet tanácskozási jegyzőkönyvei 1894/5 – 1919 és 1919 – 1923, Szatmári Római Katolikus Püspökség Levéltára.

Szatmári Római Katolikus Polgári Iskolai Tanítónőképző Intézet növendékeinek érdemsorozata az 1894/1895-ös iskolai évtől 1922-ig, Szatmári Római Katolikus Püspökség Levéltára.

A szatmári kath. kisdedovónőképző intézetben képezített kisdedovónőknek anyakönyve az 1893 – 94. isk. évtől. Szatmári Római Katolikus Püspökség Levéltára. Ó-K-a.k. 1893 – 1915.

A szatmárnémeti róm. kath. kisdedovónőképző intézetben képezített kisdedovónőknek anyakönyve 1915. évtől. Szatmári Római Katolikus Püspökség Levéltára. Ó-K-a.k. 1915-1923

A szatmári kath. püspöki kisdedovónőképző intézet anyakönyve. Szatmári Római Katolikus Püspökség Levéltára. Ó-K-a.k. 1892 – 1916.

A szatmári róm. kath. püspöki kisdedovónőképző intézet anyakönyve. Szatmári Római Katolikus Püspökség Levéltára. Ó-K-a.k. 1916 – 1922.

A szatmári róm. kath. óvónőképző intézet felvételi naplója 1892-től. Szatmári Római Katolikus Püspökség Levéltára. Ó-K-f.n. 1892 – 1903.

A Szatmárnémeti róm. kath. Óvóképző intézet felvételi naplója 1903-tól-1914. Szatmári Római Katolikus Püspökség Levéltára. Ó-K-f.n. 1903 – 1914.

A Szatmárnémeti róm. kath. Óvóképző intézet felvételi naplója 1914-től. Szatmári Római Katolikus Püspökség Levéltára. Ó-K-f.n. 1914 – 1922.

A szatmári róm. kath. Óvóképző intézet Jegyzőkönyve 1892 – 1903. Szatmári Római Katolikus Püspökség Levéltára. Ó-K-jk. 1892 – 1903.

A Szatmárnémeti róm. kath. Óvóképző intézet Jegyzőkönyve 1903-1916. Szatmári Római Katolikus Püspökség Levéltára. Ó-K-jk. 1903 – 1916.

Depcsinszka Ivett

Az oktatás és pedagógusképzés helyzete Kárpátalján (Podkarpatszka Ruszban) a Csehszlovák Köztársaság kötelékében (1919–1939)

Absztrakt

A tanulmány célja rávilágítani azokra a folyamatokra, melyek az oktatás helyzetét jellemezték az 1919–1939 közötti időszakban, amikor a jelenleg Kárpátaljaként ismert régió Podkarpatszka Rusz néven a Csehszlovák Köztársaság kötelékébe tartozott. A régió nemzetiségeinek – rutének (ukránok), oroszok, magyarok, németek, zsidók, románok – iskolázottságát, az oktatási intézmények helyzetét, az államnyelv használatának normatíváit, a kisebbségek oktatásának lehetőségeit mutatjuk be. Kitérünk a tankönyvek helyzetére, a humán tantárgyak tartalmainak és a nyelvek oktatásának sajátosságaira, a multikulturális környezet megteremtésére irányuló törekvésekre, valamint a pedagógusképzés helyzetére a vizsgált időszakban.

Kulcsszavak: az oktatás helyzete, Podkarpatszka Rusz, a Csehszlovák Köztársaság.

Kárpátalja a Saint-Germain-i békeszerződés értelmében 1919 szeptemberében Podkarpatszka Rusz néven Csehszlovákia részévé vált. Ez a helyzet új feltételeket teremtett a gazdaság, az oktatás és kultúra fejlődéséhez az itt élő nemzetiségek – a ruszinok, ukránok, csehek, szlovákok, németek, magyarok, lengyelek, románok, zsidók – számára (DEPCHYNSKA, 2019: 35).

A régió lakosai ebben az időszakban hét közigazgatási körzetben – Maramorosh, Ugocha, Bereg, Ug, Zemplén, Sharysh, Spysht – éltek, amelyeket (zsupáknak, komitátóknak) „megyéknak” neveztek. A jelentősebb városok Eperjes, Ungvár, Munkács és Maramoros-Siget voltak. A térség politikai, társadalmi viszonyai és a gazdasági helyzete miatt a helyi lakosság iskolázottsága alacsony volt.

A 18–19. században Kárpátalján az oktatási intézményeket az egyházak tartották fenn, s ez a helyzet a 20. század elején sem változott jelentős mértékben. Az iskolák „egyházi plébánia iskolák” voltak, és a Munkácsi egyházmegyén keresztül irányították őket. Az egyik legismertebb tanfelügyelő e korszakból Dmytro Popovych volt, aki személyesen látogatta az egyházmegye oktatási intézményeit és jelentéseket írt azok helyzetéről a püspöknek” (DEPCHYNSKA, 2019: 35).

Az iskoláztatás fejlődésének kulturális és oktatási sajátosságait a vizsgált időszakban meghatározta a nemzetiségi hovatartozás. A köztársaság megalakulásának idején a cseh és a német nép iskolázottsága és műveltsége magasabb szintű volt, ami tükröződött az oktatásban, az irodalomban, a képzőművészetben és az építészetben. Kárpátalja messze elmaradt Csehországtól, sőt Szlovákiától is: a gazdasági fejletlenség, az elmaradott városok, a kellő számú értelmiség hiánya nehézségekhez vezetett a kultúra és az oktatás terén, különösen a 20-as években.

Az oktatás és az iskola fejlesztésének társadalompolitikai feltételeit a megváltozott körülmények között a csehszlovák állam biztosította. Az 1920-as alkotmány a nemzetiségeket egyenlőnek nyilvánította, mindegyik számára széles politikai jogokat és új lehetőségeket biztosított az anyagi és szellemi kultúrájának fejlesztésére.

A levéltári források szerint 1919-ben Podkarpatszka Rusz lakosságának 70% -a volt írástudatlan, 1938-ban már csak 20%. Míg 1919-ben körülbelül 100 iskola volt a régióban, akkor az első köztársaság

idején 160 új iskola épült, mintegy 60 újság és folyóirat jelent meg oroszul és ukránul. Az 1930-as évek végén az iskoláskorú fiatalok legfeljebb 10% -a maradt írástudatlan, a felnőtt lakosság pedig legfeljebb 27% -a (DEPCHYNSKA, 2019: 37).

Podkárpatška Ruszban az oktatási rendszer fejlesztése ellenére továbbra is probléma maradt az iskolák pedagógiai személyzettel való ellátása.

A tanárok, tanítók a tanítás mellett aktív társadalmi tevékenységeket folytattak, jelentős hatást gyakorolva a település közösségének életére. Érdeklődéssel fordultak a zenei örökség, a folklórhagyományok felé: népdalokat gyűjtöttek, világi és egyházi gyermekkórusokat, felnőtt kórusokat alapítottak: gyermekkórus tevékenykedett Novy Davydkovban, Ivan Kuliman pap-tanár vezetésével, „Polyansky csalóányok” gyermekkórus pedig Maria Schiller tanár irányításával. Többen képzőművészettel foglalkoztak, sokan hivatásos festőművészek lettek. A pedagógusok hatására a társadalom szélesebb rétegei váltak nyitottabbá a művelődésre.

Meg kell jegyezni, hogy ebben az időszakban Kárpátalján a tanárok jelentős nehézségekkel szembesültek a tanítás anyagának kiválasztásában, mivel sem tankönyv, sem módszertani szakirodalom nem állt rendelkezésükre. Ilyen körülmények között jó gyakorlat volt, hogy a pedagógusok összefüggéseken, találkozókon tapasztalatokat, különféle módszertani eljárásokat és tanítási anyagokat (verseket, közmondásokat, történeteket és dalokat) cseréltek egymással (DEPCHYNSKA, 2019: 10).

A soknemzetiségű régió iskoláiban gyakori volt, hogy egy osztályban együtt tanítottak ruszin, magyar, cseh, német gyermekeket. A tanárok fontosnak tartották a multikulturális oktatást, amely a különböző népek, etnikai csoportok kultúrájának a megismertetését, identitásának tiszteletben tartását jelentette.

A korszak társadalmi és gazdasági viszonyait tükrözte az iskola helyiségeinek, felszereltségének állapota is. Az I. világháború pusztításai is sújtották az intézményeket, voltak települések, ahol a háborús összecsapások következtében használhatatlanná vált egy – egy tanterem, néhol az egész iskola. Az 1923/1924-es tanévben 174 általános iskola nem működött, és mintegy 25 000 verhovinai gyermek maradt ki az iskoláztatásból; 33% -a a diákoknak nem járt általános iskolába, vagyis a gyerekek egyharmada írástudatlanul nőtt fel (DEPCHYNSKA, 2019: 39).

A hegyvidéki járásokban is nehézségekkel kellett szembenéznie az oktatás szereplőinek. A tanítás gyakran közönséges parasztházakban folyt. Előfordult, mint például a Mizhhirya régióban, hogy a képzést csak az őszi és a tavaszi hónapokban tartották meg a természetben, tölgyek vagy lucfenyők alatt. A hegyekben és dombokon szétszórt falvakból a tanulók nehezen tudtak eljutni az iskolába, ezért nem is jártak rendszeresen, aminek következtében lemaradtak a tanulásban, és alacsony osztályzatot értek el. A szülők nehéz anyagi helyzete sem kedvezett a rendszeres iskolalátogatásnak. A szegény családokban a gyermekeknek nem volt megfelelő ruhája és cipője, amiben el tudtak volna az iskolába menni télvíz idején. Hozzá kellett járulni a megélhetéshez is: 12 – 13 évesen már dolgozni jártak a szüleikkel. A társadalom jelentős része nem tartotta fontosnak a gyermekek taníttatását, s ezért sem szorgalmazta, ösztönözte a tanulást.

A korszak fő problémáját a gyermekek egészségének megőrzése jelentette, mivel sok iskola épülete és a tanterem nem felelt meg az egészségügyi követelményeknek. Nehézséget okozott az is, hogy nem volt elegendő tanerő, s nem álltak rendelkezésre megfelelő tankönyvek és a taneszközök sem.

A csehszlovák kormány minden erőfeszítést megtett a térség alacsony iskolázottságának javítása érdekében. 1919 végére Kárpátalján 475 általános iskola működött, köztük 321 orosz tannyelvű, 83 magyar, 22 csehszlovák, 7 német, 4 román tanítási nyelvű és 22 vegyes tanítási nyelvű iskola (DEPCHYNSKA, 2019: 41).

1920 után a csehszlovák hatóságok évente 2 – 3 városi iskolát nyitottak, többnyire hegyvidéki területeken. A legnépszerűbbek ezek közül Yasinya, Técső, Bilky, Dovhe, Perechyn, Volove, Volovets, Nyzhni Vorota falvakban működtek. Az alföldön Velyki Luchky, Chinadiyevo, Seredne és Rakosh falvak iskoláit kell említeni. A csehszlovák uralom 20 éve alatt 21 polgári iskolát alapítottak ruszin (vagy ukrán) tanítási nyelvvel. A cseh tanítási nyelvű polgári iskolák még gyorsabb ütemben nyíltak

meg Ungváron, Munkácson, Rakhon, Khuston, Beregszázon, Técsőn, és működtek megfelelő feltételek mellett.

Az 1920-as években a tanulók hat évig mindennapi iskolába jártak, majd 12 éves koruktól az úgynevezett „ismétlő osztályokban” hetente kétszer tanultak. Sem az oktatás színvonala, sem az iskolák látogatottsága nem volt kielégítő. 1930-ban vezették be a 8 éves tankötelezettséget. Ekkor javították a tanterveket, és növelték az anyanyelv tanításának óraszámát is.

A sajtó fontos szerepet játszott a Podkárpatška Rusz fiatalabb generációjának nevelésében. A kárpátaljai tanároknak saját pedagógiai folyóirataik voltak. Az első újságjuk, a „Tanár” meg megjelenésével megindult a pedagógiai folyóiratok rendszeres kiadása. A pedagógiai sajtótermékek megjelenése az 1919 utáni Első Csehszlovák Köztársaság idején érte el csúcspontját.

A középiskolai oktatásban is jelentős változások történtek. Az 1917/1918-as tanévben Kárpátalján három magyar tannyelvű gimnázium működött Ungváron, Munkácson és Beregszászban. A csehszlovák kormány első éveiben már ezekben a gimnáziumokban ruszin, ukrán és orosz nyelven folyt az oktatás. A többi középiskola közül érdemes megemlíteni öt tanári szemináriumot és ugyanennyi műszaki iskolát. A tanárképzésben az ungvári, a munkácsi és a huszti pedagógiai iskolák játszottak jelentős szerepet.

A finanszírozás szerint az iskolák állami, egyházi (római katolikus, görögkatolikus, evangélikus, zsidó) és magániskolák voltak. A tanítás nyelve szerint: kárpátaljai (ruszin), csehszlovák, magyar, német, román, zsidó, cigány. Minden gyermek vallási vagy nemzetiségi hovatartozása szerint választott iskolát. A csehszlovák időszakban (1919–1938) az állami fenntartásban működő oktatási rendszerhez tartoztak általános iskolák, középiskolák (gimnáziumok, szemináriumok), kereskedelmi akadémiák, bentlakásos iskolák, óvodák, szakképző intézmények és érettségit nem adó polgári iskolák.

A csehszlovák kormány egyik oktatásirányítási intézkedése a felügyeleti szervek megszervezése volt. Az első tanfelügyelőségeket, nevezetesen a ruszin és a szlovák felügyelőségeket, 1919-ben hozták létre Ungváron. Kezdetben a tanfelügyelők Beregszászban és Huszton dolgoztak. 1920-ban pedig már Ungváron, Beregszászban, Huszton, Munkácson, Szóvján, Nagyszőlősen, Rahón, Ilosván és Nagybereznán is tevékenykedtek. A 9 tanfelügyelő közül 6 ruszin, 2 cseh és 1 szlovák volt. Később tanfelügyelőségeket szerveztek Oroszvégen, Volovében és Técsőn is (DEPCHYNSKA, 2019: 43).

Az tanfelügyelők rendszeres összejöveteleket tartottak. Az első találkozóra Podkárpatška Ruszban 1920. február 29-én került sor. A napirenden az oktatás adminisztratív kérdései és szociális jellegű problémák voltak. Emellett tárgyalták az iskolai tantárgyak tanításának kérdéseit, az iskolák megfelelő felszereltségét, valamint a népi mezőgazdasági iskolák megszervezésének szükségességét. Ilyen találkozókat évente 2 – 3 alkalommal is szerveztek hasonló programmal.

1920. február 1-jén Ungvárra összehívták az első szülői értekezletet, melyen megvitatták az iskola, az oktatás problémáit, valamint a könyvtárak és az olvasótermek fontossága mellett érveltek.

1922/1923 folyamán a Tudományos és Közoktatási Minisztérium új tanterveket hagyott jóvá az egy- és kétosztályos elemi iskolák számára, amelyek a következő tantárgyakra terjedtek ki: hittan, állampolgári ismeretek, olvasás és memorizálás, nyelvtan, helyesírás, stílus, helyismeret, számtan, ének, rajz, testnevelés, a fiúknak technika, lányoknak kézimunka, történelem, földrajz, fizika, kémia, idegen nyelv (magyar, francia). Felsőbb osztályokban nagy figyelmet fordítottak a bölcsészettudományok, a természettudományok, valamint a fizika és matematikai tudományok tanulmányozására, a diákok esztétikai, szellemi és testi nevelésére (DEPCHYNSKA, 2019: 46).

A huszadik század elejének tantervei jelentős hiányosságokat mutattak; kevésbé alkalmazkodtak a diákok életkori sajátosságaihoz, nem kötődtek a mindennapi életből vett példákhoz, sok esetben elavult nézeteket közvetítettek.

Az akkori Podkárpatška Rusz iskoláiban a humán tudományokat részesítették előnybe, mivel az emberi lélek csiszolását tartották a legfontosabbnak. Ennek következtében minden tantárgy tanításában megjelentek az erkölcs, az etika és az esztétika fogalmai. A tudományágak művelésének nem az volt a legfontosabb célja, hogy minél több ismeretet sajátítsanak el a diákok, hanem hogy az

érzelmeikre hassanak, és minél jó állampolgárokat neveljenek. Ehhez az időszakhoz tartozott az első „kerületi konferencia” megrendezése 1926. február 5-én, amelyen ruszin, magyar és szlovák tanárok vettek részt. Fokozatosan tanítói értekezleteket szerveztek Beregszászban, Ilosván és Nagy Bereznán.

Az 1930-as években az oktatás finanszírozása növekedett, melynek következtében több kárpátaljai, cseh tannyelvű iskolát hoztak létre (1. táblázat). Kezdetben így biztosították a tanulást azoknak a cseh gyermekeknek, akiknek a szüleiket Podkárpatzska Ruszba küldték munkába. Egyre több izraelita és ruszin gyermek választotta ezeket a cseh iskolákat.

1920-ban 22 cseh iskola működött Kárpátalján, 1938-ban pedig már 188. Összesen 1938-ban 792 általános iskola, 44 városi (nem teljes középiskola) és 8 gimnázium működött Kárpátalján, ahol az oktatás ukrán, cseh, magyar, román, német és héber nyelven folyt (DEPCHYNSKA, 2019: 50).

Évek	Ukrán (ruszin)	Cseh, ill. szlovák	Magyar	Német	Román	Zsidó	Többnyelvű iskolák	Összesen
1920	321	22	83	7	4	-	38	475
1921	357	25	118	9	4	-	17	530
1922	357	13	116	11	2	-	18	517
1923	382	16	108	10	2	5	24	547
1924	386	26	107	10	2	9	20	560
1925	392	29	101	10	2	9	22	565
1926	383	46	99	10	2	9	25	574
1927	397	85	96	11	2	5	20	619
1928	398	121	102	13	2	3	19	658
1929	375	149	100	13	3	3	29	663
1930	404	154	104	14	3	4	19	702
1931	425	158	101	14	3	4	22	727

1. táblázat: Különböző tannyelvű iskolák száma Podkarpatszka Ruszban a 1920–1931 közötti időszakban (PEŠINA, 1933).

A Khust Gimnázium továbbra is az ukrán eszmék fellegvára maradt. Az 1930-as évek végén 600 – 650 ukrán diák tanult ott, és körülbelül 200 diák a cseh tannyelvű, párhuzamos osztályban. Utóbbiakban a csehek és a szlovákok mellett izraelita tanulókat is oktattak. Augustyn Voloshin és kormánya nagy figyelmet fordított a régió nemzeti kisebbségeinek iskolai oktatásának fejlesztésére.

Tekintettel a tankönyvekkel kapcsolatos probléma súlyosságára, Podkárpatzska Rusz kormánya számos intézkedést kezdeményezett annak érdekében, hogy a kárpátaljai iskolákat tankönyvekkel lássák el. Az állami kiadó folyamatosan bejelentette új tankönyvek kiadását. 1938 szeptemberére megjelentek I. Pankevich könyvei: az „Ábécé”, „Első olvasó”, „Második olvasó”, „Atyaország”, „Élő szó”, „Fény”, „Az orosz nyelv grammatikája”, valamint „Kárpátaljai mesék” Vaszilij Grange-Donsky szerkesztésében, „Válogatás a csehszlovák és kárpátaljai legendákból” stb. A kárpátaljai tanárok régi tankönyveket is használtak, amelyek túlnyomó többségét Augustyn Voloshin írta (MARFINETS, 2013: 36).

A térségben a pedagógiai gondolkodás fejlesztésében fontos szerepet játszott a Podkárpatzska Rusz Pedagógiai Társasága (1924) és a „Tanári Közösség” Nevelőtársaság (1929). A Pedagógiai Társaság I. és II. Kongresszusának anyaga alapján a szerző azonosította a régió tanárainak szakmai érdeklődési körét: az iskolareform; tankönyvek és taneszközök kiadása ukrán nyelven; új megközelítések kezelése az oktatásban, figyelembe véve a gyermek lelki szükségleteit, természetes értelmi képessé-

geit; az oktatási és kulturális munka megszervezése a régió lakossága körében. Fontosnak vélték az általános iskolák tanárainak szakmai képzését. Így az állam 20 tanítóképzőket és szemináriumokat szervezett különböző régiókban. A 19. század második felében és a 20. század elején az ungvári tanítói szeminárium, az ungvári görögkatolikus tanítónő-szeminárium és a munkácsi Magyar Királyi Állami Népiszkolai Szeminárium Kárpátalján működött. A folyamatos képzést az igazgató, legalább 2 tanár, egy segédtanár, és ott, ahol a pedagógiai gyakorlat folyt, egy általános iskolai tanító biztosította.

Minden szemináriumban létre kellett hozni egy könyvtárat, és az állam évente forrásokat különített el könyvállományának feltöltésére. A tanítóképzések tartalmában különbséget tettek nemek szerint. A tanítóképzőkbe felvették azokat a férfiakat, akik betöltötték a 15. életévüket, elvégezték a gimnázium, reál- vagy polgári iskola 4. osztályát, és rendelkeztek anyanyelvi, matematikai, földrajzi és történelmi ismeretekkel. A belépéshez egy korábbi oktatási intézmény elvégzését igazoló bizonyítványt kellett bemutatni vagy felvételi vizsgát kellett tenni. A tanítóképzőben három évig tartott a képzés. A lányok a tanítónőképző szemináriumokban 14 éves kortól tanulhattak a lányok. Minden lánynak felvételi vizsgát kellett tennie az általános iskola összes tantárgyából. A női tanítóképzők túlnyomó többsége nem volt koedukált.

A tanítóképzőkben a tanulmányi idő 3 év volt. A tantestületekben a férfi tanárok mellett a női tanárok is taníthattak „női” tantárgyakat. A képzésért tandíjat kellett fizetni. A szegény családok tehetséges tanulóiban azonban az oktatási intézmény költségén tanultak.

A tanítónőképzőkben azokat a képzéseket részesítették előnyben, amelyek a lányokat a háztartás vezetésére, különféle női munkák elvégzésére, a család szolgálatára készítették fel. Így a pedagógusképzés tartalma tükrözte a nőkkel szemben elvárt társadalmi igényeket. E korszakban a kárpátaljai régióban a nők nem töltöttek be jelentős funkciókat, és ezért oktatásuk tartalma a háztartási ismeretekre, a gyermekek nevelésére, ellátására korlátozódott. A tanítóképzőkben tanított tantárgyak leírásaiban megfogalmazták a leendő tanár személyiségének harmonikus és átfogó fejlődésének biztosítását.

A tanítóképző (szeminárium) elvégzése előtt a hallgatók egy-két évig gyakorlaton vettek részt, amely során írásbeli teszteket írtak minden tudományterületen, és letették a tanítási módszerek vizsgáját. A vizsga sikeres elvégzése tette lehetővé a diploma megszerzését.

A levéltári adatok – a tanárok vizsgakérelmei az okleveleik elismertetésére, az képesítő vizsgákról szóló bizottsági ülések jegyzőkönyvei (a magyar tanári oklevelek elismerése), a bizottságok döntései és az iskolai beszámolók alapján megállapítható, hogy a korszakban lehetővé tették a kiegészítő vizsgák letételét azoknak a tanároknak, akik 1918 előtt szereztek tanítói diplomát, és azok számára is, akik 1919 és 1922 között az iskolákban végzettség nélkül, 20 hónapos tanítási tapasztalattal bírtak. A legtöbbjük az általános iskolákban ruszin nyelven tanított. Nekik csak a tanári képesítő vizsgát kellett megszerezniük, mivel a tanítási gyakorlatukat elismerték.

Az alapokmány megkötésekor a kétéves tanfolyamokon 49 fő, az egyéves tanfolyamokon 45 fő szeretett volna pedagógus képesítést szerezni. A heti terhelés 26 – 28 óra volt. A képzést hétfőtől szombatig 18.00 és 21.15 között, vasárnap pedig 8.00 és 11.15 között tartották. Ez az időbeosztás lehetővé tette, hogy az iskolában tanítók is el tudják végezni a tanulmányaikat a tanítás mellett is. Ezek a tanfolyamok meglehetősen magas szintű képzést biztosítottak, mivel a tanterv olyan tudományágak tanulmányozását írta elő, mint a ruszin és a cseh nyelvek, a pedagógia, a módszertanok, a pszichológia, a matematika, a fizika, a természettudományok, a kémia, a földrajz, a történelem, hangszeres játék, ének, rajz, orvosi ismeretek, testnevelés. A tanfelügyelőség a tanárok képzését kirándulásokkal egészítette ki, melyeknek programját különös gonddal állították össze. A cél az volt, hogy az államiság eszméjét megerősítsék. Összesen 215 tanár vett részt ilyen a kirándulásokon (FIZESHI, 2016: 172).

Összegzésképpen elmondható, hogy a vizsgált időszakban sok új iskola nyílt, az oktatási intézmények rendszere bővült, fejlődött, azonban megfigyelhető, hogy a megnyíló új iskolák többsége cseh tannyelvű volt. A magyar anyanyelvű tanárokat leváltották, az oktatás lehetőségét nyelvvizsgálóhoz kötötték, ezzel párhuzamosan, az értelmiségi réteg pótlására, sok orosz, cseh anyanyelvű pedagógus érkezett a vidékre. A tankönyvek tartalmukat tekintve humanisztikus szemléletűek voltak.

A vizsgált korszak progresszív elképzelései – a humán oktatás tartalmi komponensének kitöltése helyismerettel; regionális sajátosságok figyelembe vétele; multikulturalizmus (vagyis a különböző nemzetiségek, kultúrák, vallások iránti tisztelet és tolerancia alakítása; a többnyelvű oktatási környezet természetes, megszokott jelenséggént való felfogása; kulturális és kreatív szempontok érvényesítése; integráló megközelítés az akadémiai tudományok oktatásában, olyan módszerek kombinálásával, amelyek fokozzák a hallgatók önálló, felfedező és kreatív tevékenységét; valamint multikulturális oktatási környezet kialakítása a kárpátaljai kisiskolások számára – megtalálhatók a 21. századi iskola gyakorlatában.

Irodalom

- DEPCHYNSKA Ivetta (2021): Application of progressive ideas of the past in modern educational practice of learning foreign languages. *Scientific Bulletin of the Flight Academy. Series: Pedagogical sciences. Collection of scientific works / Ch. ed. T.S. Plachinda. Kropyvnytsky: "Polyum", 2021. Issue. 10. pp. 149-154. (Index Copernicus (ICV 2019: 86,45), DOI 10.33251/2522-1477-2021-10), Google Scholar and CrossRef, WorldCat, Research Bible, Fatcat metadata database)*
- DEPCHYNSKA Ivetta (2021): Directions and principles of education in the schools of Pidkarpatska Rus as an important factor in the development of disciplines of the humanities. *Pedagogical education: theory and practice: Collection of scientific works / Kamyanets-Podilsky National University named after Ivan Ogienko; Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine [Editor in Chief: Bakhmat N.V.]. Issue. 31 (2-2021). Kyiv: Millennium, 2021. pp. 18-29. (Index Copernicus, DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2021-31-18-29>, CEJSH; Google Scholar; CrossRef.)*
- DEPCHYNSKA Ivetta (2019): Development of the content of school humanitarian education in Transcarpathia in the period 1919 - 1939 (dissertation... Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.01). Rivne State University for the Humanities, Rivne.
- DEPCHYNSKA Ivetta (2019): Development of the content of school humanitarian education in Transcarpathia in the period 1919 - 1939 (dissertation abstract: Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.01). *Scientific world, Rivne.*
- MARFINETS Nadiya (2013): Study of literary local lore in schools of Pidkarpatska Rus (1919–1939). *The way of education, № 1. 35– 39.*
- FIZESHI Octavia (2016): Primary schools of Transcarpathia in the systemic educational transformations of the second half of the XIX - early XXI century. (dissertation: Doctor of Pedagogical Sciences: 13.00.01). National Pedagogical University named after M. P. Drahomanov, Kyiv.
- PEŠINA Josef (1933): *Školství na Podkarpatské Rusi v přítomnosti. – Praha, 1933. – 51 s.*

KUTATÁS KÖZBEN

Huszár Zsuzsanna – Tóth Péter – Horváth Kinga – Baka Patrik – Strédl Terézia – Nagy Melinda – Pukánszky Béla – Németh András

Szlovákiai magyar pedagógusok véleménye a foglalkozásukhoz kapcsolódó néhány kérdésben

Absztrakt

Jelen tanulmány a „Kisebbségi helyzet, identitás, oktatás – a szlovákiai magyar kisebbségi identitás iskolai önérvényesítési stratégiái” című kutatás eredményeiből ismertet néhányat, bemutatva a kérdőíves adatgyűjtéssel elért válaszadói csoport főbb szocio-demográfiai jellemzőit, szakmaképének és identitásának néhány feltárt jellemzőjét. A kutatás szlovákiai magyar nemzetiségű pedagógusok nem reprezentatív csoportjaiban online kérdőíves módszerrel (n: 132), valamint narratív életút-interjúk (n:9) felvételével és elemzésével a válaszadók identitását formáló egyes tényezők feltárására, illetve adott identitásformáló tényezők jelentőségének megítélésére irányult, az identitás személyes, szakmai és kisebbségi vonatkozásaira egyaránt kitérve. A kisebbségkutatás, az identitáskutatás és a pedagóguskutatás közös metszetében értelmezhető kutatásunk a Selye János Egyetem Tanárképző Karának kereti között, Németh András irányításával 2019-2021 között zajlott, intézményközi szakmai kapcsolatok formálódásának is teret adva.

Kulcsszavak: kisebbségi identitás, pedagógusok szakmaképe

Szakirodalmi előzmények

Az 1990-es években a határon túli magyar közösségek tudományos életében jól érzékelhetően fejlődésnek indult a határon túli magyar társadalomtudomány. A magyar kisebbségi közösségek kutatásának intézményesülésében a 20. század utolsó évtizedei jelentős előrelépést hoztak (GYURGYÍK, 2005). A kisebbségek kutatásával hagyományosan foglalkozó történetírás, társadalomföldrajz, demográfia, néprajz, nyelvészet és jogtudomány mellett egyre nagyobb teret nyertek a szociológiai, politológia, kulturális antropológia megközelítések, és az interdiszciplináris kutatási programok is elindultak (vö. SZARKA, 2005. 131). „Kisebbségi magyar közösségek a 20. században” címmel 2008-ban jelent meg az első szintetizáló munka, és 2011-ben ennek angol nyelvű kiadása (BÁRDI, FEDINEC és SZARKA 2011) is napvilágot látott. A kisebbségi oktatás általános tendenciáiról összefoglaló tanulmány (CSETE, PAPP, SETÉNYI, 2010) készült. A nemzetiségi oktatás kisebbségi identitásképző elemeinek rejtett tantervi mechanizmusaira Papp Z. Attila tanulmánya (PAPP, 2012) világított rá. A határon túli fiatalok oktatási helyzetképét Bocsi Veronika (BOCSI, 2018) 25–29 éves korosztályra vonatkozó statisztikai adatok alapján tárta fel. A Kárpát-medencében élő, 15-29 éves fiatalok kollektív kötődéseiről kérdőíves kutatási eredmények (VERES, és RUFF, 2018) állnak rendelkezésre. A kisebbségi tannyelvű felsőoktatási képzésekben anyanyelven való továbbtanulás sajátosságait Morvai Tünde (MORVAI, 2015) pedagógusjelöltek körében vizsgálta. Stratégiai szintű beavatkozást igényelhet, hogy felgyorsult a magyar nemzetiségűek képzettségi szintbeli lemaradása a többség iskolázottsági jellemzőihez képest (LÁSZLÓ, 2000). Kutatásunk elméleti alapjairól és előzményeiről korábbi publikációinkban (HORVÁTH, TÓTH, NÉMETH, 2019; HUSZÁR 2019; NAGY, SRÉDL, 2019; NÉMETH 2019; PUKÁNSZKY 2019;) bővebben is szólunk.

A szlovákiai magyar kisebbségről népszámlálási adatok tükrében

Történeti statisztikai és népszámlálási adatok alapján a 20. század végére számos okból erősen visszaesett a kelet-közép- és délkelet-európai nemzetállamokra korábban jellemző, a régió jellegadó sajátosságának is tekintett multietnicitás, etnikai és vallási sokszínűség (vö. SZARKA, 2005). A magukat magyar nemzetiségűnek vallók száma és aránya az elmúlt évszázad folyamán csökkenő tendenciát mutat. A kutatások egyik tartalmi iránya, hogy milyen tényezők és mechanizmusok hatására következett be ez a változás, milyen prognózisok adhatók, s milyen tényezők fékezik, illetve gyorsítják az említett folyamatot. A nemzeti kisebbségekhez tartozók számának alakulásában a születési és halálozási mutatók mellett az asszimilációs folyamatok, valamint az elvándorlás és betelepülés tendenciái a leginkább meghatározóak (GYURGYÍK, 2005). Az etnokulturális reprodukció nehézségei szórványhelyzetben, valamint a vegyes házasságok kapcsán a legnyilvánvalóbbak (BÁRDI, 2017.133-137). A szlovákiai magyar lakta települések etnikai összetételének változásait tekintve, a vonatkozó népszámlálási adatok és elemzések (GYURGYÍK, 2006) alapján kiemelhető, hogy a magyar lakta települések korábban homogén összetétele az elmúlt évtizedekben jelentősen átalakult, lényegében vegyes lakosságúvá vált.

A legutóbbi, 2021. évi szlovákiai népszámlálás adatai¹ szerint Szlovákia mintegy 422 ezer főnyi magyar lakossága az 5,5 milliós összlakosságon belül Szlovákia legnépesebb nemzetiségéként a teljes lakosság 7,75 százalékát teszi ki. Az ország lakosságának 82 százaléka szlovák anyanyelvű, a magyar anyanyelvűek aránya 8,5 százalék. Az előző népszámlálás óta eltelt évtizedben mintegy 36 ezerrel csökkent a magukat magyarnak vallók száma. A magyar nyelvet anyanyelvüknek tekintők száma ugyanebben az évtizedben 46 ezerrel csökkent, tehát valamivel nagyobb mértékben, mint a nemzeti identitásukat tekintve magukat magyaroknak vallók száma. Regionális bontásban ezúttal is a déli kerületekben vallották magukat magyarnak a legnagyobb arányban: a nyitrai régióban a lakosság 22,3 százaléka, a nagyszombati régióban 20,4 százaléka, a besztercebányai régióban 10,5 százalék.

Sok vitát követően, 2021-ben először nyílt lehetőség arra, hogy az elsődleges nemzetiségi identitás mellett a másodlagos identitás is kifejezhető legyen. A szlovákiai lakosság 5,6 százaléka élt a másodszorban számításba vehető nemzetiségi identitása kinyilvánításának lehetőségével, a kettős identitásformák további elemzéseikhez értékes adatokat szolgáltatva. A teljes népességen belül 34 ezren vallották magukat másodlagosan magyarnak olyanok, akiknek elsődleges identitása a szlovák. Bár írásunk idején nem publikálták még, hogy hányan vannak, akik elsősorban szlováknak, másodsorban magyarnak vallották magukat, vagy fordítva, a másodlagos nemzetiségi hovatartozásra vonatkozó kérdésre beérkező több mint 300 ezer válasz jól jelzi, hogy a multietnikusság nem elhanyagolható kutatási terület.

Identitásfelfogások

Az identitás számos fogalmi variációjának áttekintő elemzése (Veress,2020) nyomán az identitásprobléma olyan fogalmi csomópontokhoz kötődik, amelyek még a modernítésra jellemző gondolkodásmódban gyökereznek, és magukon viselik az ontológiai, episztemológiai, fenomenológiai filozófiai megközelítések jegyeit. Az identitás lényegének felfogásában szubsztancialista, relationalista és narrativista szemléletmódok egyaránt kibontakoztak. A modernítésra jellemző identitásszemlélet az identitásokat normatív módon, az egyes identitásjegyeket értékhierarchiába rendezve közelíti meg,

1 Az adatok forrása két sajtócikk: Király Zsolt: A 2021-es szlovákiai népszámlálás első tanulságai magyar szempontból. Közzétéve: 2021. december 27 -én a KÖRKÉP SK. elektronikus periodikában <https://korkep.sk/cikkek/mindennapjaink/2021/12/27/a-2021-es-szlovakiai-nepszamlalas-első-tanulsagai-magyar-szempontból/> és Czímer Gábor: Népszámlálás: 422+34 ezer magyar él az országban. Közzétéve az Új Szó 2022. január 20-án megjelent elektronikus számában. <https://ujso.com/kozelet/nepszamlalas-422-34-ezer-magyar-el-az-orszagban>

morális és társadalmi kötelezettségeket és érdemeket társítva hozzájuk. A különféle értékek, normák és cselekvési minták tekintetében mind az azonosulás, mind az elutasítás lehetősége elvileg adott; az identitás választhatóvá, tanulhatóvá, „elsajátíthatóvá”, módosíthatóvá vált (vö. VERESS, 2020: 197-199). Az identitáskutatásban fontos tendencia, hogy a statikus megközelítésekről a kutatók érdeklődése mindinkább az identitás konstruált és dinamikus jellegére irányul, és egyre inkább az identitás-szerkesztési folyamatokra és összefüggésekre koncentrálnak (vö: PATAKI, 2004).

A kollektív identitásformák között Anthony D. Smith (1991) négy alapvető identitástípust, a nemzeti, a vallási, a területi (földrajzi, regionális) és a társadalmi réteghelyezetthez kötődő identitást emeli ki. Pataki Ferenc értelmezésében (PATAKI, 2001) a nemzeti identitás olyan sajátos kollektív identitás, amely egyrészt a kulturális-történelmi tradíciókhoz, másrészt a politikai-állampolgári normákhoz kapcsolódik. A szakmai identitás a foglalkozási szerepelvárásokhoz való viszonyulásmódban ragadható meg. A szakmai elköteleződés mértéke vagy az adott területen igényelt szaktudás megítélése mellett azok az értékválasztások és beállítódások is hozzá tartoznak, amelyek egy adott szakma képviselőinek gondolkodásmódját áthatják, cselekvéseit vezérlik (vö: ERDŐS, VASS, JÁVOR 2021).

Identitások és értékválasztások egy reprezentatív magyarországi kutatás tükrében

A témánk szempontjából releváns újabb magyarországi nagymintás társadalomtudományi alapkutatások közül Szabó Andrea és munkatársai kutatását (2021) emeljük ki, amely az identitás kérdését az értékválasztással szoros összefüggésben tárgyalja, és arra irányult, hogy feltárja, milyen értékválasztások és politikai identitások jellemzik a mai magyar társadalmat, hogyan tagozódik a társadalom ideológiai beállítódások és politikai preferenciák szerint, és hogyan aktivizálódik a közéleti cselekvés különböző formáiban (vö: SZABÓ és MTSAI, 2021. 4). A kutatás alapvetően materiális és posztmateriális érték kategóriákat különböztetett meg, és a materiális értékek túlsúlyát mutatta ki különböző háttérváltozókkal való sokféle összefüggésben. A személyes identitás komponenseinek és az egyes komponensek jelentőségének értelmezéséhez viszonyítási szempontot jelenthet, hogy a válaszadók életkori, nemi, iskolázottsági összetétele és településtípusa szempontjából reprezentatív, kétezer fős mintán végzett magyarországi kutatás (SZABÓ és MTSAI, 2021) eredményei szerint, a legfontosabb szerepet a magyar emberek életében deklaráltan a család tölti be, azt követik a barátok, majd a munka. A munka harmadsorban meghatározó, ez után jön a szabadidő és a szórakozás fontossága, végül a vallás és a politika deklarált jelentősége messze elmaradt ezektől. A kutatásban alkalmazott ötfokú Likert-skálán mérve, a vallás a megkérdezettek 26 százaléka számára, a politika pedig a 21 százalék számára egyáltalán nem fontos, miközben a család az emberek 91 százaléka számára nagyon fontos, a barátok pedig 65 százalék számára nagyon fontosak. A „Mennyire játszik fontos szerepet az Ön életében?” kérdésre adott válaszokban a foglalkozási szerepekhez is köthető munka a megkérdezettek 51 százaléka számára nagyon fontos, további 35 százalékuk számára elég fontos (SZABÓ és MTSAI, 2021.19). A munkához való viszony, a foglalkozási szerep megítélése és a személyes identitás ezekhez kötődő elemei a mi vizsgálatunkban sem elhanyagolhatóak; válaszadóink saját személyes identitásában a megadott 21 tényező közül a munka – átlagos jelentőségét tekintve – a 7. helyen áll. (Lásd az 1. számú diagramot)

Kutatási előzmények szlovákiai magyarok önbesorolásáról

A Fórum Kisebbségkutató Intézet Szociológiai és Demográfiai Kutatások Részlege és a Budapesti Nemzetpolitikai Kutatóintézet 2018-ban reprezentatív kérdőíves kutatást végzett (LAMPL, 2019, 2021) az értékrend nemzeti jellegével kapcsolatban, az azt befolyásoló tényezők feltárásának céljával Dél-Szlovákia 16 járásában. A válaszadók mintegy 96%-a magyar nemzetiségűként azonosította magát. A kutatás eredménye alapján a nemzeti identitás alapvetően az anyanyelvhez és a kultúrához kötöt-

ten nyer értelmezést az érintettek körében. A nemzeti identitást, a válaszadók 82 százaléka a szerint, az anyanyelv és a kultúra határozza meg. Saját kutatásunkban hasonló eredményt kaptunk mi is, amennyiben válaszadóink személyes identitásában az anyanyelv a legelső, leginkább meghatározó komponens. (Ld az 1. számú diagramot)

Lampl Zsuzsanna kutatása az elsődleges és a másodlagos önbesorolásra is rákérdezett. Elsődleges önbesorolásuk alapján a válaszadóinak 37 százaléka magyarként, 28 százaléka felvidéki magyarként vagy felvidékiként, további 20 százaléka szlovákiai magyarként azonosította magát. A megkérdezettek 8 százaléka bizonyult elsődlegesen regionális identitásúnak. Elsődlegesen európaiaként csupán a válaszadók 3 százaléka azonosította magát. (A magukat elsődlegesen romának vagy roma származású magyarnak, szlovák állampolgárnak vagy szlováknak vagy világpolgárnak tartók részaránya 0,4 és 1,6% között mozgott.) Azzal az állítással, amely szerint Szlovákiában magyarnak lenni hátrány, a válaszadók 61%-a egyáltalán nem vagy inkább nem értett egyet, ugyanakkor minden ötödik megkérdezett szerint magyarnak lenni Szlovákiában inkább hátrányt jelent. Az identitástudat meghatározó építőeleme – minden változékonysága ellenére – a fennmaradásra való törekvés is. Alátámasztja ezt Lampl Zsuzsanna kutatása is (Lampl 2019), amelyben a megkérdezettek 95 százaléka egyetértett azzal az állítással, hogy a nemzeti kisebbségek képviselőinek a nemzeti identitás megőrzésére kell törekedniük. A válaszadók többség (86,7%) szerint az identitás megőrzésében az államnak is támogatnia kellene a nemzeti kisebbségeket, ugyanakkor a magyarság megmaradása a válaszadók túlnyomó többsége (92,3 %) szerint leginkább magukon a magyarokon múlik.

A társadalmi, közösségi szerepvállalás tendenciája

Ismét kis kitérőt téve kutatásunk narratív interjúk pillérére, elmondhatjuk, hogy saját magyar nemzeti hovatartozására mind a kilenc interjúalanyunk mint számára fundamentális jelentőségű identitástényezőre hivatkozott. A magyar nemzeti öntudat kikezdetlenségének érzése ugyanakkor az interjúkban a többségi nemzethez fűződő ambivalens viszonyulásmóddal párosult. Figyelmet érdemlő, hogy interjúalanyaink interpretációjában az a közösségépítő és társadalmi szerepvállalás, amely megítélésük szerint korábban szervesen kötődött a pedagóguspályához, és megjelent a kisebbségi pedagógusok szerepvállalásában is, értékét, jelentőségét látszik veszteni. Lampl Zsuzsanna kutatási eredményei (LAMPL, 2008, 2019) szintén egyfajta passzivitásról árulkodnak a szlovákiai magyar pedagógusok közösségi, közéleti aktivitását illetően.

Módszertan

Az adatgyűjtés online kérdőívvel, zárt kérdésekkel történt. Néhány esetben a megadott válaszlehetőségeken túlmutató, félig nyitott, „egyéb” válaszok szöveges megfogalmazásának lehetősége is adott volt. Kifejezetten nyitott kérdésünk egy volt, erről jelen tanulmányunk végén lesz szó. Az online kérdőíves attitűdvizsgálat aktív szlovákiai magyar pedagógusok körében történt.

A narratív mélyinterjúk (n:9) felvételére és elemzésére épülő kvalitatív kutatási egységben a pedagógusi identitás belső, személyes szervező elemeinek feltárására került sor a megalapozott elmélet (Grounded Theory) keretei között és metódusával.

A válaszadók csoportjának jellemzői saját kérdőíves kutatásunkban

A hét kérdésblokkból álló online kérdőívet szlovákiai magyar tanítási nyelvű iskolákban és óvodákban dolgozó pedagógusok töltötték (n:132) ki, 92 százalékban nők. Foglalkozási csoportjukat tekintve 26 százalékuk óvodapedagógus, 22 százalékuk alsó tagozatos tanító, 23 százalékuk felső tagozatos

tanár, 4 százalékuk napközis nevelő, közel 20 százalékuk középiskolai tanár, 5 százalékuk egyéb pedagógiai területen (speciális pedagógusként vagy pedagógiai asszisztensként) dolgozik. Az iskolák és óvodák, ahol dolgoznak 56 százalékban városi, 44 százalékban községi vagy falusi intézmények. A kitöltők munkahelyi és lakóhelyi járása jellemzően azonos. Lakóhelyi régiójuk szerint a pozsonyi, nagyszombati, nyitrai, besztercebányai és kassai kerületekben élnek, többségük falun vagy kisvárosban született. A válaszadó pedagógusok munkahelyi intézményeinek 62 százaléka önkormányzati fenntartású, 28 százaléka állami, 6 százaléka egyházi, 2,5 százaléka magán és 1 százaléka alapítványi. A válaszadók 84 százaléka legalább 8 év munkatapasztalattal rendelkezik. A válaszadó pedagógusok 94 százaléka megfelelő végzettséggel rendelkezik munkaköre ellátására. A válaszadók 86 százaléka elsőgenerációs pedagógus, mindössze 14 százalékuk származik olyan családból, ahol az egyenes ági felmenői között van, illetve volt pedagógus. Egy-egy intézményből többen is kitölthették a kérdőívet. A kitöltők negyede kifejezetten kislétszámú, 40 növendéknél kevesebbel dolgozó iskolákból, óvodákból került ki. A diáklétszám szerinti másik legnépesebb válaszadói csoportban a válaszadók, mintegy ötöde, 500 főnél nagyobb létszámú iskolákban dolgozik. A válaszadók intézményeinek 74 százaléka kizárólag magyar oktatási nyelvű, míg 20 százalékukban magyar és szlovák tannyelvű csoportok egyaránt vannak. A válaszadó pedagógusok munkahelyi intézményeinek 6 százalékában minden csoportban mindkét nyelven; szlovákul és magyarul is zajlik az oktató-nevelő munka.

Egyes tényezők jelentőségének megítélése a személyes identitásban

Az 1. diagram azt mutatja, hogy saját személyes identitásukban mely tényezőknek átlagosan milyen jelentőséget tulajdonítottak a válaszadó pedagógusok. Az egyes tényezők jelentőségét tízfokú skálán lehetett megítélni. A magasabb pontérték nagyobb jelentőséget fejez ki.



1. diagram: Személyes identitásukat meghatározó tényezők jelentőségének megítélése szlovákiai magyar pedagógusok körében (N:130)

Ugyanezeknek a tényezőket abból a szempontból is megítélték a válaszadó pedagógusok egy ötfokú skálán (2. diagram), hogy azok mennyiben formálhatók iskolai körülmények között, pedagógiai módszerekkel. (5 = nem formálható, 1 = jól formálható) Legkevesbé a politikai meggyőződéseket és

a médiából érkező hatásokat tudja alakítani a válaszadók szerint az iskola, leginkább az anyanyelvhez való kötődést, a szülőföld iránti kötődést és a nemzetiséghez tartozás érzését tudja táplálni. A válaszok az érzelmi nevelés jelentőségét emelik ki az identitásformálás terén.



2. diagram: Egyes identitás-elemek iskolai alakíthatóságának megítélése szlovákiai magyar pedagógusok körében (N:130)

A pedagógus munka nehézségeinek megítélése, mint a szakmakép egyik aspektusa

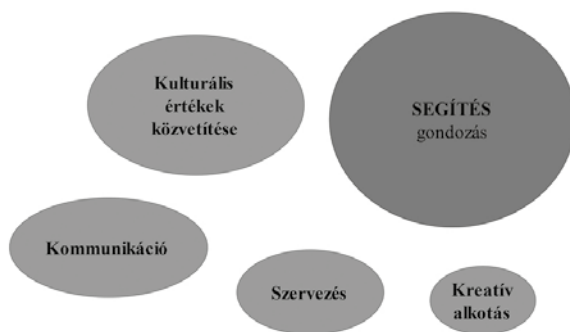
Az erre a kérdéscsoportra értékelhető választ adó pedagógusok (n: 122) ötfokú Likert-skálán ítélték meg, hogy a kérdőívben felsorolt nehézségek között melyik milyen mértékben okoz a számukra problémát. Válaszaikból kirajzolódott, hogy kisebbségi pedagógusként a legnagyobb nehézségekre utaló átlagokkal három területet emelkedik ki a számukra: a tanulói, a finanszírozási és a taneszköz oldal. Tanulói oldalról a motiválatlan tanulók megfelelő tanulmányi felkészítését és a magatartási, viselkedési problémákkal küszködő tanulókkal való bánásmódot, finanszírozási szempontból az oktatás alulfinanszírozottságát, a taneszközök oldaláról pedig a megfelelő minőségű nemzetiségi tankönyvek hiányát tartják átlagosan a legkomolyabb nehézségnek (3,0 és 3,5 közötti átlagértékekkel). A legkevésbé problematikusnak a kollégákkal, a munkahelyi vezetővel és a szülőkkel való kommunikációt, az IKT eszközök alkalmazásában való saját jártasságukat és a szakmai továbbképzésekre való eljutás lehetőségét tartják (2,0 alatti átlagértékekkel).

Az átlagokon túl intézménytípusonként szignifikáns eltérések is vannak. A viselkedési problémákkal, magatartási zavarokkal küszködő tanulókkal való megfelelő és célravezető bánásmód például sokkal nagyobb nehézséget okoz a rövid (1-3 év) munkatapasztalattal rendelkező pedagógusoknak és a nyugdíjhoz közel álló pedagógusoknak, mint a többi életkori kategóriában. A nemzetiségi oktatásban használható, megfelelő szakmai minőségű tankönyvek hiánya elsősorban a szakközépiskolákban tanító pedagógusok számára jelent nagyobb nehézséget. Az olyan tanulókkal való tanulmányi előrehaladás pedig, akiknek az anyanyelve az intézményben használatos tannyelvtől eltérő, különösen az alsó tagozaton és a szakközépiskolákban jelentkezik nehézségként.

Többgenerációs pedagógus családból származó szlovákiai magyar pedagógusokkal a kutatásunk keretében Baka Patrik és Strédl Terézia által felvett narratív életút-interjúk is megerősítik, illetve kifejezik azt a pedagógusi véleményt, hogy a kisebbségi oktatás minőségének javításához szükség lenne a célcsoporthoz és az egyes iskolatípusokhoz illeszkedő tankönyvekre és segédanyagokra.

A pedagógusszakma rokonszakmák tükrében

Kérdőívünk nyitott kérdése volt, hogy milyen szakmákat rokonítanak a válaszadók a pedagógusszakmával. Hét tartalmi blokkból álló online kérdőívünket összesen 150 fő töltötte ki. A kérdőív egyes moduljainak kitöltési idejét is figyelembe vevő adattisztítás után modulonként 122-130 válaszadó válaszaik voltak értékelhetőek. Kérdőívünk egyetlen nyitott kérdése arra irányult, hogy a válaszadók a pedagógus szakmát mely más szakmákkal rokonítják. Erre a kérdésre a 150 főből 103 fő nem válaszolt, 47 fő pedig összesen 71 választ fogalmazott meg. A legtöbb említéssel (összesen 20 esetben) a pszichológus szakmát nevezték meg rokon szakmaként, hangsúlyozva, hogy a pedagógusnak a diákok pszichés jóllétével, érzelmi és lelki állapotával is törődnie kell. Ismétlődő említésekkel jelent még meg az egészségügyi szakemberek több csoportja (orvos, ápoló), továbbá a lelkész, a könyvtáros, a művelődésszervező, a menedzser és több olyan foglalkozás, amely a média területén a kommunikációs szakmához sorolható. Válaszadóink a rokon szakmák tükrében a pedagógusok munkájának öt alapvető tevékenységi területét kiemelve jelenítettek meg egyfajta komplexitást. A válaszokban a leghangsúlyosabb a segítő szakmákhoz kapcsoltság, a pedagógusszerep mint segítő szerep értelmezése. A közvetítő szerep a következő hangsúlyos szerep, amit a válaszadók kulturális értékek közvetítéséhez kapcsoltak. A rokon szakmaként említett foglalkozások egy része (pl. televíziós műsorkészítő vagy műsorvezető) speciális, professzionális kommunikációs készségeket igényel, amiként a pedagógiai kommunikáció is. A szervezés és menedzselés egy újabb kiemelhető kategória lett, bár az előbbieknél kevesebb említéssel. Végül szórványosan ugyan, de megjelent a válaszokban a pedagógus szakma kreatív, alkotó jellegű szakmákkal való rokonságának jelzése is. Tehát a rokonszakmák felől tekintve, a pedagógus alapvetően segítő szerepben jelent meg a válaszokban. Ezt árnyalja a többi kapcsolódó szerepe; a közvetítő, a szervező, a kommunikáló és az alkotó szerepkörei. A válaszadók szakmaképe ebben az indirekt megközelítésben segítségshangsúlyos, ami pozitív szakmai önképre utal. Megjelenik benne a kultúrákövetítés mint társadalmi elvárással való azonosulás is. A kultúrákövetítéshez mint céltartalomhoz olyan eszközjellegű kompetenciák kapcsolódnak, mint a kommunikáció és a szervezés. A kreatív, alkotó szereplehetőség jelzése pedig a szakma gyakorlásának örömteli mozzanatait, a fejlődés és önfejlesztés lehetőségeit is kiemeli.



1. ábra: A pedagógus szakmakép öt pillére a rokonszakmákra vonatkozó nyitott kérdésekre adott válaszok (N:47) alapján

Megtorpanó értelmiségképzés?

A pedagógusok megfelelő felkészítését és hivatástudatuk erősítését a nemzetiségi környezetben különösen fontos célnak tekintjük, és meghatározónak látjuk a szerepüket a nemzetiségi diákok továbbtanulása szempontjából is. Tudatában vagyunk ugyanakkor annak, hogy a határon túli magyar nyelvű felsőoktatás struktúrája csak részlegesen kiépített. Számos tudományterület egyelőre meg sem jelenik a határon túli magyar nyelvű felsőoktatási képzések kínálatában. Magyar nyelvű felsőfokú tanulmányok végzésének lehetősége jellemzően a bölcsészeti- és természettudományos területekre, ezeken belül is elsősorban a pedagógusképzésekre korlátozódik. A vonatkozó statisztikai adatok azt mutatják, hogy a magyarok is lakta régiók mindegyikére az jellemző, hogy a magyar nemzetiségűek létszámbeli arányukhoz képest alulreprezentáltak a felsőfokú képzéseket nyújtó intézményekben. Súlyosbítja a helyzetet, hogy a képzési szintek emelkedésével, az alapképzéstől a doktori képzések felé haladva, egyre jobban csökken a többségi nemzet tagjaihoz képest a magyar nemzetiségű hallgatók és a végzett diplomások aránya. Ez azzal a következménnyel jár, hogy nem, vagy alig tud megvalósulni a határon túli magyar értelmiség reprodukciója. Ez a hiány pedig negatív módon hat visszahat a határon túli magyar nyelvű oktatásra, a fokozatos leépülés veszélyét vetítve előre. (vö. EMMI, 2017: 49-51). Ez a tendencia még inkább felhívja a figyelmet a nemzetiségi pedagógusok képzésének fontosságára és munkájuk jelentőségére.

Irodalom

- BÁRDI Nándor – FEDINEC Csilla – SZARKA László (szerk. 2008.): Kisebbségi magyar közösségek a 20. században. Gondolat - MTA Kisebbségkutató Intézet, Budapest.
- BÁRDI, Nándor – FEDINEC, Csilla – SZARKA László. (eds. 2011): *Minority Hungarian Communities in the Twentieth Century*. Columbia University Press, New York
- BOCSI Veronika (2018): (Kárpát-medencei) Erőforrástérkép – magyar fiatalok az oktatás világában. In: Székely levente szerk. *Magyar Fiatalok a Kárpát-medencében*. Magyar Ifjúság Kutatás 2016. Budapest: Kutatópont Kft, Enigma2001Kiadó és Médiaszolgáltató Kft. 183-206.
- CSETE Örs – PAPP Z. Attila – SETÉNYI János (2010): Kárpát-medencei magyar oktatás az ezredfordulón. In: Ablonczy Balázs, Bárdi Nándor, Bitskey Botond (szerk.) *Határon túli magyarság a 21. században: konferencia-sorozat a Sándor Palotában 2006–2008*, Budapest: Köztársasági Elnöki Hivatal, pp. 125–165.
- EGRY Gábor (2017): A kisebbségi magyar identitás változásai a 20. században. *Múltunk – Politikátörténeti Folyóirat* LXII. 4.sz. 78-108.
http://www.multunk.hu/wp-content/uploads/2018/10/egryg_17_4.pdf [2019.10.26.]
- EMMI (2017): Fokozatváltás a felsőoktatásban. Középtávú szakpolitikai stratégia 2016. Emberi Erőforrások Minisztériuma, 148 oldal https://2015-2019.kormany.hu/download/c/9c/e0000/Fokozatváltás_Felsőoktatásban_HONLAPRA.PDF [Megtekintve: 2022.01.15.]
- GYURGYÍK László (2005): A határon túli magyarok számának alakulása az 1990-es években. *Magyar Tudomány*, CXI. Új Folyam L. 2. pp. 132-145
- GURGYÍK László (2006): Népszámlálás 2001. A szlovákiai magyarság demográfiai, valamint település- és társadalomszerkezetének változásai az 1990-es években. Kalligram Könyvkiadó, Pozsony.
- GURGYÍK László – HORVÁTH István – KISS Tamás (2010): Demográfiai folyamatok, etnikulturális és társadalmi reprodukció. In: Ablonczy Balázs, Bárdi Nándor, Bitskey Botond (szerk.) *Határon túli magyarság a 21. században: konferencia-sorozat a Sándor Palotában 2006–2008*. Budapest: Köztársasági Elnöki Hivatal 67-123.
- HORVÁTH Kinga – TÓTH Péter – NÉMETH András (szerk. 2019): Kisebbségi helyzet, identitás és műveltség. A szlovákiai magyar pedagógusok társadalmi önmegvalósítása. Selye János Egyetem, Komárno.

- HUSZÁR Zsuzsanna (2019): Kutatási előzmények a kisebbségi identitás vizsgálatában és a projektben tervezett kérdőíves felmérés tartalmi koncepciója. In: Horváth Kinga, Tóth Péter és NÉMETH András (szerk.): *Kisebbségi helyzet, identitás és műveltség A szlovákiai magyar pedagógusok társadalmi önmegvalósítása*. Selye János Egyetem, Komárno, 48-66.
- LAMPL Zsuzsanna (2008): A kép és a tükör – avagy megfelel-e a jövő szlovákiai magyar értelmisége a saját maga által alkotott értelmiségképnek. In: Fedinecz Csilla szerk. *Értékek, dimenziók a magyarságkutatásban*. Magyar Tudományos Akadémia Magyar Tudományosság Külföldön Elnöki Bizottság, 61-83.
- LAMPL Zsuzsanna (2019): A 2018-as szlovákiai magyar identitáskutatás elsődleges eredményei. *Fórum Társadalomtudományi Szemle*, 20. 1. sz. 3-26.
- LAMPL Zsuzsanna (2021): The Primary Results of the last Hungarian Identity Survey in Slovakia. *Forum Social Sciences Review - Társadalomtudományi Szemle XXIII*. 5. 37-60.
- LÁSZLÓ Béla (2000): A szlovákiai magyar oktatásügy a kilencvenes években *Fórum Társadalomtudományi Szemle*, 2.2. sz. 3-29.
- MORVAI Tünde (2015): Az új szlovákiai magyar pedagógus generáció. *Kisebbségkutatás*, 24. 4.sz. 39-65.
- NAGY Melinda – STRÉDL Terézia (2019): Egyetemi hallgatók identitásának kutatása a szlovákiai magyar felsőoktatásban. In: Németh, A., Horváth, K., Tóth, P. (szerk.). *Kisebbségi élethelyzetek, identitás és műveltség. A szlovákiai magyar pedagógusok társadalmi önmegvalósítása*. 2019. ISBN 978-80-8122-309-9
- NÉMETH András (2019): Az identitás értelmezésének fogalmi és elméleti megközelítései a kisebbségi és pedagógiai identitáskutatás nézőpontjából. In: HORVÁTH Kinga, TÓTH Péter és NÉMETH András (szerk.): *Kisebbségi helyzet, identitás és műveltség A szlovákiai magyar pedagógusok társadalmi önmegvalósítása*. Selye János Egyetem, Komárno, 9-30.
- PAPP Z. Attila (2012): Kisebbségi magyarok oktatási részvételének értelmezési lehetőségei. *Educatio*, 21.1. sz. 3-23.
- PUKÁNSZKY Béla István (2019): A szlovákiai pedagógus identitásvizsgálat történeti forrásai In: HORVÁTH Kinga, TÓTH Péter és NÉMETH András (szerk.): *Kisebbségi helyzet, identitás és műveltség A szlovákiai magyar pedagógusok társadalmi önmegvalósítása*. Selye János Egyetem, Komárno, pp. 31-37.
- SZABÓ Andrea – GERŐ Márton (2019): *A magyar társadalom és a politika, 2019. A magyar társadalom politikai gondolkodásmódja, politikai integráltsága és részvétele*. Budapest: MTA Társadalomtudományi Kutatóközpont 136 p. https://tk.hu/uploads/files/2019/mob_pol2019_online.pdf (Utolsó megtekintés: 2021.10.21.)
- SZABÓ Andrea – OROSS Dániel – PAPHÁZI Viktor – POKORNYI Zsanett – SEBESTYÉN Annamária (2021): *A magyar társadalom politikai értékei, identitásmintázatai 2020*. Budapest: MTA Társadalomtudományi Kutatóközpont, Politikatudományi Intézet, 119 p. http://real.mtak.hu/124199/1/ertek_identit_konyv_2021.pdf (Utolsó megtekintés: 2022.01.16.)
- SZARKA László (2005): Bevezetés a Magyar Tudomány „Magyar kisebbségek a kutatások tükrében” című tematikus számához. *Magyar Tudomány CXI. Új Folyam L. 2.* pp130-131.
- VERES Valér (2003): Etnikai versus nemzeti identitás kisebbségi helyzetben – az erdélyi magyarok esete. *Kötő-jelek*, 9-26.
- VERES Valér (2000): Az erdélyi magyarok és románok közösségi identitása a társadalmi struktúra tükrében. *Szociológiai Szemle*, 21. 4. 57-87.
- VERES Valér – Ruff Tamás (2018): Kötődések – identitás, személyes kapcsolatok és nemzeti-etnikai attitűdök a Kárpát-medence magyar ifjúsága körében. In: Székely Levente szerk. *Magyar Fiatalok a Kárpát-medencében. Magyar Ifjúság Kutatás 2016*. Kutatópont Kft, Enigma 2001 Kiadó és Médiaszolgáltató Kft, Budapest, 387-434.

Dezső Renáta Anna

A gardneri intelligenciaelmélet alkalmazási lehetőségei a Kárpát-medencei magyar tanítási nyelvű pedagógusképzésben

Absztrakt

Gardner dinamikusan változó többszörös intelligenciák (TI) elmélete (1983, 1993a, 1993b, 1999, 2006, 2020) számos oktatáspolitikai, gyakorlati oktatási modellre hatott az elmúlt évtizedekben (KORNHABER – WINNER 2013, AERA 2020). E koncepció lehetséges pedagógiai alkalmazásainak vizsgálata kontinentális közegben (KOZMA 2006, 2015), a Kárpát-medencében, a pécsi Diverzitás műhelyből indulva különös hangsúlyt kapott. Ez a befogadó szemléletet tükröző, egyéni tanulói különbségeket normaként elfogadó értelmezési keret fokozatosan teret nyert a pécsi tanárképzés pedagógiai-pszichológiai moduljában, illetve került Pécssett doktori kutatások fókuszába. Tanulmányomban e folyamat mérföldköveit veszem górcső alá, megjelenítve a Kárpát-medencében releváns állomásokat, valamint felvázolva a régióban lehetséges további vonatkozó együttműködési lehetőségeket a pedagógusképzés különböző szintjein. E folyamatban betöltött szerepemre való tekintettel a szerzői narratíva egyes szám első személyű.

Kulcsszavak: *többszörös intelligenciák, diverzitás, pedagógusképzés*

Tananyagfejlesztés és alkalmazás a tanárképzés területén

A Milleniumot követő második évtized kezdetén a gardnerre vonatkozó, széles körben elérhető magyar nyelvű szakirodalom igen korlátoltan, leginkább sporadikusan (GYARMATHY 1996, 2002, 2006, 2012, 2013; TÓTH 2003, 2004, 2006, 2013; KNAUSZ 2001; BALOGH 2006; KOVÁCS 2008; LENGYEL ZSUZSA 2010, LENGYEL ZSUSZÁNNÁ 2010; (JAKAB-)SZÁSZI 2010, 2012; K. NAGY 2015.) állt rendelkezésre. A McKinsey jelentés (BARBER – MOURSHED 2007) alapján céltételezett személyes szakmai felelősségből kifolyólag ezért úgy döntöttem, hogy a gardneri koncepció átültetésére a tanárképzésben és a köznevelés atipikus egyetemi szinterein (értsd: hangsúlyosan nem a jellemzően társadalmi felső-középosztály gyermekeit reprezentáló egyetemi gyakorló iskolákban), valamint az ehhez szükséges vonatkozó tananyagfejlesztésre párhuzamosan tesztek kísérletet.

Először 2011 tavaszán tervezték a PTE nappali tagozatán tantervfejlesztő tanár mesterszakon tanári felkészítésben résztvevők választható feladatként a többszörös intelligenciák elméletét gyakorlatba átültetendő a Holokauszt Magyarországi Áldozatai Emléknappja közoktatási megemlékezésére témanapot egy Speciálkollégium, valamint közismereti tanár szakos hallgatók egy Szabadon választható kurzus keretei közt (DEZSŐ 2017, 2018).

Akkor még magyar nyelvű szakirodalom hiányában, csoportokban, csupán elméleti munkát végeztek a csoportos tanítási gyakorlatukkal egybeeső szemeszterben. Néhány résztvevő fél évvel később, egyéni tanítási gyakorlata alatt a közösen tervezett órák közül kipróbált egyet-egyet, s időközben megszületett az első vonatkozó magyar nyelvű segédanyag (DEZSŐ 2011a); mely a gardneri elmélet összefoglalóját, annak kritikáit, a kritikákra adott elméletalkotói reflexiókat, valamint az előző félév

során a hallgatók által létrehozott legátgondoltabb témanap-tervet tartalmazza. Ezt követően az így létrehozott, online elérhető tananyag elérhetővé vált a későbbi évfolyamok tanárjelöltjei számára.

2014-ben világszerte a Holokauszt borzalmi 70. évfordulója alkalmából történtek megemlékezések, ezért magam az elbeszélte történelem tanórai videointerjú (SFI USC 2017). alkalmazásaihoz fordultam, s fejlesztettem tovább a kurzust – ami az adott időpontban szimbolikus jelentéstartalommal is bírt.

Ugyanebben az időszakban további tananyagfejlesztési munkát is folytattam – ismét diákjaimmal közösen a későbbiekben kiválóra minősített posztdoktori kutatásom keretei között, mely a TÁMOP-4.2.4. A/2-11/1-2012-0001 Nemzeti Kiválóság Program című kiemelt projekt részeként zajlott 2013. szeptember 1. és 2014. december 31. között. Újabb online elérhető kézikönyvet szerkesztettem (DEZSŐ 2014), melynek célja, hogy a gardneri koncepció alkalmazhatóságát disszeminálja a közoktatás felsőbb évfolyamain (általános iskola felső tagozat, illetve középiskolai osztályok), valamint felnőttoktatásban és pedagógusképzésben egyaránt. Kiemelt törekvésem maradt, hogy pedagógusok és pedagógusjelöltek a Kárpát-medencében is betekintést nyerhessenek az e régióban még széles körben ismeretlen, a tengerentúlon három évtizedes hagyományt magáénak tudható gardneri koncepció alapuló differenciált tanulásszervezés lehetőségeibe, s saját praxisukban kipróbálják, adaptálják azt annak érdekében, hogy a mindenkor kívánatos iskolai követelményeket azok a diákok is sikeresen teljesíthessék, akik a hagyományos, főként verbalitásra épülő oktatási rendszerekben sikertelenekként címkéződnek.

A kötetben azok a válogatott, megtervezett, kivitelezett és reflektált óratervek találhatóak, melyek a pécsi tanárképzésben 2012 és 2014 folyamán a tanári mestertanulmányok negyedik szemeszterében, a csoportos tanítási gyakorlattal megegyező félévben Speciálkollégium illetve Szabadon választható ismeretkörök tantárgyak keretei közt születettek közül a leghívebben tükrözik a többszörös intelligenciák elméletének gyakorlati adaptációs lehetőségét hazai terepen a humán területre fókuszálva.

E gyűjteményben Gardner szíves engedélyével egy olyan írása (2009) került közlésre – magyar nyelven először –, melynek tárgya az eltérő tanulói megértési utakból következő kívánatos eltérő tanítási módok lehetséges alkalmazása, azaz a differenciált tanulási-tanítási folyamatok osztálytermi megvalósíthatósága. A kötetben megtalálható intelligencia-profil kérdéssor a differenciálást megalapozandó az egyes tanulói intelligenciák feltérképezésére szolgál.

2017. januárjától a kötet helyi szinten a PTE osztatlan tanárképzésében közismereti tanári záróvizsga kötelező elemévé vált, 2018. őszi félévétől egy a tanárképzés pedagógiai-pszichológiai moduljában kötelező alapozó kurzus (Tanulás és tanítás) részeként dolgozzuk fel.

Plurális intelligencia-koncepciók és tanulásközpontú pedagógiák

Fent említett regisztrált posztdoktori kutatásom során egy kvantitatív vizsgálat keretei közt arra törekedtem, hogy a plurális intelligencia-koncepciók és a tanulásközpontú pedagógiák összefüggéseit vizsgáljam (DEZSŐ 2015c). A vizsgáltak körét a dél-dunántúli konvergencia régióban élő nagykorú, 40-50 éves nem pedagógus végzettségű, illetve munkakörben dolgozó magyar állampolgárok (a), pedagógusok (b), pedagógusjelöltek (c), és közoktatásban résztvevő diákok (d) adták. Az írásbeli kikérdezés módszerével e négy célcsoportban vizsgáltam a tanulásközpontú pedagógiák, a dwecki tudati beállítódás (2006), illetve a gardneri többszörös intelligenciák közti potenciális összefüggéseket az alábbiak szerint:

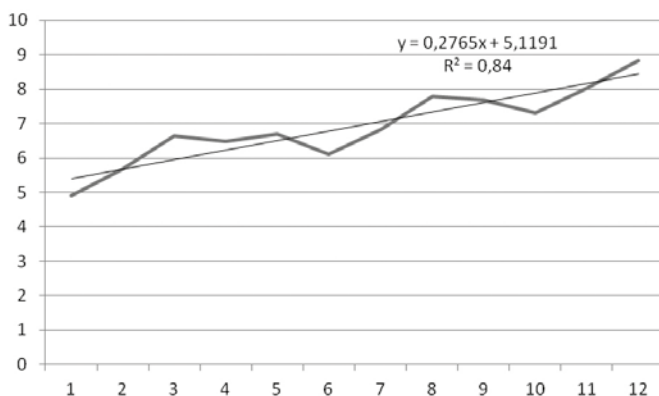
- 1) a dél-dunántúli konvergencia régióban élő nagykorú, 40-50 éves, nem pedagógus végzettségű, illetve munkakörben alkalmazott magyar állampolgárok közt (a) – sikeresség/sikeretlenség önértékelése, valamint az intelligenciaprofil és tudati beállítódás közti kapcsolatokat (n=473);
- 2) pedagógusok körében (b) – a tanulásközpontú pedagógiai nézetek és az intelligenciaprofil/tudati beállítódás közti kapcsolatokat (n=409);

- 3) a PTE pedagógusjelöltjeinek (a vizsgálat évében a képzés derekán járó diákok 10%-ának bevonásával történt felmérés) körében (c) – a tanulásközpontú pedagógiai nézetek és az intelligenciaprofil/tudati beállítódás közti kapcsolatokat (n=49);
- 4) a közoktatásban résztvevő, 8-13. évfolyamos diákok közt (d) – az iskolai sikeresség, az önértékelt sikeresség, az intelligenciaprofil és a tudati beállítódás közti potenciális összefüggéseket (n=510).

Az adatfelvételre 2014 telén-tavaszaán került sor, az eredmények feldolgozása az SPSS 14.0 szoftver segítségével, szakértő statisztikus bevonásával 2014 őszén és tavaszaán történt. Minden egyes kérdőív száztíz itemet tartalmazott, az adatközlők kiválasztása a kismintás próbateszteletet követően véletlenszerűen történt. A kérdőívek célcsoport-specifikusan indexált, illetve skálaváltozókat tartalmaztak, melyek közt hangsúlyosan zárt kérdések szerepeltek (ordinális, nominális, Likert-skála). Faktoranalízist végeztünk, a kapcsolatvizsgálatok közt ANOVA, kétmintás T-próba, korrelációvizsgálat szerepelt. A kapott eredmények a következőképp foglalhatók össze:

A dél-dunántúli konvergencia régióban élő felnőtt lakosság körében a társadalmi és önértékelt siker közötti korrelációvizsgálat minden lehetséges szignifikancia szinten létező, negatív irányú, gyenge kapcsolat igazolódott ($p=0,000$; $r=0,216$). Eszerint minél iskolázottabb az egyén, annál kevésbé pozitív a saját magára vonatkoztatott sikerpercepciója. Ez az eredmény azt sugallja, hogy az iskolai eredményesség nem motiválható a későbbiekben prognosztizálható szubjektív sikerérzettel, az intézményes oktatási térben szereshető pozitív tapasztalatok és a valós életben tapasztalható sikeresség közt fordított arányosság mutatható ki. Mivel ez az összefüggés a 20-30 évvel ezelőtti köz- és felsőoktatás képét tükrözi vissza, melyről tudható, hogy szerkezeti és tartalmi elemei többnyire merevek voltak, a jelen és jövő iskolarendszerének feladata egy életközeli, befogadó, a tanulásközpontú pedagógiákat előtérbe állító oktatási környezet biztosítása.

A tudati beállítódás faktora hazánkban – vagy legalábbis a vizsgált régióban – kultúra-specifikus. Kimutatható mindkét beállítódás: a termékeny tudatú hisz az intelligencia és a személyiség fejleszthezőségében, de kihívásokra, erőfeszítésekre, illetve mások sikereire nem a dwecki modell szerint reagál. A tudati beállítódás és az önértékelt, illetve társadalmi sikeresség közt nem mutatható ki összefüggés, ugyanakkor a társadalmi sikeresség tekintetében elmondható ($p=0,000$), hogy minél magasabb a nyelvi intelligenciánk, annál iskolázottabbak vagyunk (vö. 1. ábra). Ez az összefüggés a hagyományos iskolarendszerben domináns verbalitás szignifikanciáját mutatja. Inkluzívabb, méltányosabb tanulási környezetbiztosításával más intelligenciaprofilú személyek iskolázottsági mutatója is magasabb lehet mely a 2020-as uniós releváns célkitűzések elérhetőségének feltételrendszer-elemét képezheti.



1. ábra: A nyelvi intelligencia és az iskolában eltöltött idő kapcsolata (DEZSŐ 2015:79)

A régióban vizsgált pedagógusok (b) tudati beállítódás faktora kultúra-specifikus – mint fent, vö. az (a) célcsoport eredményeivel – és szakma-specifikus: bár a kérdezett pedagógusok többsége termékeny tudatú, a kihívásokra, illetve mások sikereire nem a dwecki modell szerint reagál – ugyanakkor az erőfeszítések tekintetében megfelel annak: hisznek befektetett energia megtérülésében. A termékeny tudati beállítódás és tanulásközpontú pedagógiai nézetek közötti korrelációvizsgálat minden lehetséges szignifikancia szinten létező pozitív irányú gyenge kapcsolatot mutat ($p=0,000$; $r=0,188$) a pedagógusok közt, azaz a tanulásközpontú pedagógiai nézeteket vallók jellemzően termékeny tudatúak. A tanulásközpontú pedagógiai nézetek legjellemzőbben a magas intra- ($p=0,018$; $r=0,121$) és interperszonális intelligenciájú ($p=0,002$; $r=0,158$) pedagógusok körében jellemzőek. Ezek az intelligenciák a Gardner (2006e) által leírt szakma-specifikus intelligenciák is egyben.

Szintén kultúra- és szakma-specifikus a PTE tanárjelöltjeinek (c) tudati beállítódása – a (b) vizsgálati csoportéval teljesen megegyező módon. E tulajdonság és a célzott alcsoport pedagógiai nézetei közti korrelációvizsgálat nem hozott eredményt – vélhetően a képzési szerkezetből adódóan, főként a gyakorlat hiánya miatt. A biztos, tudatos pályaorientációval legerősebben az intraperszonális intelligencia van összefüggésben ($p=0,001$). Ez megfelel a Gardner által leírt egyik szakma-specifikus intelligenciának (2006e), s jelzi azt is, hogy a pedagógus életpálya választása során bizonyos intelligenciák területén jobban teljesítők előnyt élveznek.

A közoktatásban tanuló diákok (d) tudati beállítódás faktora megegyezik a pedagógusokéval – bár mások sikereire és kihívásokra nem a dwecki modell szerint reagálnak, még hisznek az erőfeszítések eredményességében – ellentétben az előttük járó generáció (a) meggyőződésével, miszerint erőfeszítéseink nem kifizetődőek. A felnőtt vizsgált csoporthoz (a) hasonlóan a gyengébb bizonyítványú tanulók önértékelt sikere magasabb ($p=0,000$; $r=0,174$).

Gardner egyik alapvetését – miszerint az intézményes oktatás legfőként a magas nyelvi, logikai-matematikai és térbeli intelligenciát jutalmazza – igazolta a jó bizonyítvány és a jellemző intelligenciaprofil összefüggésének vizsgálata is. A kapott relációk a nyelvi ($p=0,000$; $r=0,144$), a logikai-matematikai ($p=0,001$; $r=0,174$) és a térbeli ($p=0,005$; $r=0,140$) intelligenciák mellett az intraperszonális intelligenciával ($p=0,002$; $r=0,140$) mutattak meglehetősen pozitív, megegyező irányú kapcsolatot.

E kutatás reprezentációs korlátait szem előtt tartva megállapítható az egyesült államokbeli elméletek validitása hazánkban a vizsgált konvergencia régióban. A gardneri szakma-specifikus intelligencia a pedagógusokra vonatkoztathatóan a releváns vizsgált célcsoportok, (b) és (c) esetében elemeiben kimutatható, s Dweck modellje is tetten érhető, bár a termékeny tudati beállítódás esetében kihívások, erőfeszítések és mások sikereinek pozitív értékelése nélkül, mely sajátosság kultúra-specifikumként értelmezhető az adott geopolitikai térben és időben. Az (a) és (d) célcsoportok vizsgálata az inkluzív, méltányos tanulási környezet szükségességét implicit módon tartalmazza. Ez jelentheti a plurális intelligencia-koncepciók mentén is leírható tanulásközpontú pedagógiák érvényesítését, széleskörű alkalmazását a közoktatásban és pedagógusképzésben egyaránt. Továbbá azt is, hogy érdemes a tanárképzésben a diverzitás értelmezési horizontjának tágításával – a neurodiverzitás aspektusának beemelésével a plurálisintelligencia-koncepciók, és modellek segítségével –, a tanulásközpontú pedagógiák szellemében, a gyakorlatban hozzáférést és részvételt biztosítani a nyelvi, logikai-matematikai és térbeli intelligenciákon túli intelligenciák számára is.

Diverzitás – egy dinamikusan formálódó kutatói műhely

Az előzőekben bemutatott főként a gardneri, tágabb értelemben a plurális intelligenciakoncepciók neveléstudományi alkalmazhatóságára irányuló tananyag- és tantárgyfejlesztési, valamint egyéb természetű saját kutatói tevékenységgel párhuzamosan a Pécsi Műhely oktató-kutatójaként folyamatosan törekszem vonatkozó kutatások folytatásának segítésére mindenkori diákjaim egyéni vonatkozó témakijelöléseit tiszteletben tartva.

Az első ilyen természetű nagyobb lélegzetű kutatás 2010-ben kezdődött, melyben Kovács (2011) egy többféleképp intelligens osztályt vizsgált: első osztályos általános iskolások gardneri intelligenciaprofiljait mérte fel és kezdte megfigyelni működés közben összevetve azokat az adott kisdiákok óvodai DIFER (NAGY ÉS MTSAI 2003) teszteredményeivel. 2011-től Hodováné (2012) egy a felső tagozatos angol nyelvtanítás során használt tankönyvcsalád elemeiben tekintette át a TI megjelenésének formáit. 2012-től Dékányé (2013) a TI alkalmazhatóságát kutatta a Magyarországi Holokauszt Áldozatainak emlékére szervezhető témnapok általános iskola megvalósíthatósága kapcsán, felső tagozaton.

2013-ban a gyógypedagógus alapképzettségű tantervfejlesztő tanár Dékányéval közösen a Gyarmathy által fejlesztett Kíváncsi Láda (KL) alkalmazásának megfigyelésébe kezdtünk. A KL koncepciójában az eredeti hét gardneri intelligencia mellett megjelenik a sternbergi intelligencia-triász praktikus intelligencia eleme is (1985) –, beválását egy sióagárdi civil szervezet, a Trambulin Tehetségtámogató Alapítvány által működtetett Tárkereki Mókázó Tehetséggondozó Műhelyben (NOVÁKNÉ) RETKES 2016:20) kezdtük vizsgálni. Résztvevő megfigyelés, illetve a szülőkkel folytatott fókuszcsoporthoz, valamint a pedagógusokat kikérdező félig strukturált mélyinterjúk alapján megállapítottuk, hogy a KL-t alkalmazó pedagógusok, a műhelyben aktív 4-10 éves korú gyerekek, valamint szüleik egyaránt egyértelmű fejlődést tapasztaltak a működés első hat hónapját követően. E vizsgálat az időközben szintén elindult, fentebb ismertetett posztdoktori kutatási tevékenység miatt abbamaradt.

E posztdoktori kutatásom keretei közt négy egymást követő kutatói fázisban összesen hét fiatal pályatársammal (vö. DEZSŐ 2013-2014) dolgoztam együtt a tágabb kutatási téma különböző aspektusainak vizsgálatát végezve. Közülük Sándor-Schmidt hosszú távon szervezett formában is folytatta kutatási tevékenységét neveléstudományi doktori tanulmányok keretei között.

2015 ősz és 2021 tavasz kivitelezett empirikus kutatása tárgya az egyéniség, az egyéni intelligenciaprofil lehetséges mozgósításának vizsgálata az óvodai nevelési környezetben a Kárpát-medence különböző magyar ajkú közösségeiben: Baranya megyében, Kárpátalján, a Felvidéken, illetve a Szerémségben. A Projekt Spektrum egy óvodai nevelési módszertanának adaptációját a szerzők engedélyével folytatta. Koncepciójában az eredetitől számos ponton eltérő módszertant hozott létre, mely a MIMI (MIndenki Másképp Intelligens) nevet kapta, s az inkluzív pedagógiai attitűdöt hordozza. Triangulált kvalitatív kutatási eredményeiből egyértelműen kiderül, hogy az általa fejlesztett, különböző gardneri intelligenciák mozgósítását célzó játékok alkalmazhatóak a hazai, valamint a Kárpát-medencei óvodai nevelés szinterein egyaránt (SÁNDOR-SCHMIDT 2015, 2016a, 2016b, 2021a; DEZSŐ – SÁNDOR-SCHMIDT 2021).

Időközben a Sióagárdon kialakított személyes szakmai kapcsolatoknak köszönhetően Pekari (2014) és Novákné (2016) is vonatkozó kutatásokba kezdett. Utóbbi több frankofon, kontinentális gardneri alkalmazás fókuszálhatóságára is rávilágított (HOURST 2006; GARAS 2009, 2011, 2013, NYERGES 2015), szemléltetve, hogy az kontinentális közoktatási közegben is – a vizsgált általános iskola alsó tagozatos korosztályra vonatkozóan – egy francia példa nyomán hazai környezetben adaptálható.

2015-ben a formálódó kutatói műhely a Diverzitás nevet kapta, s mikrocsoportként beágyazódott a Pécsi Műhely Tanárjelöltek Szakkollégiumába (TJSZ) (VARGA 2016:62). Ebben a tudományos szakmai közösségben kooperatív szervezeti formában dolgoznak együtt különböző mikrocsoportok, melyek egyenként is strukturáltak: a helyi tanárképzésben érintett és a szakkollégium létrehozásában részt vett oktatók tutorként, a hozzájuk kapcsolódó PhD hallgatók mentorként hirdetnek olyan témaköröket, melyek az adott szakmai-tudományos mikroközösségek tartalmi és/vagy módszertani elemeit jelölik ki, s hozzájuk kapcsolódóan szakkollégisták (jellemzően nappali tagozatos közismereti tanárszakos diákok) kezdenek adekvát kutatásokba. A Diverzitás mikrocsoportot az a pedagógiai ars poetica hívta életre, miszerint a mindenkori aktuális közoktatási/nevelési politikától függetlenül az e területen tevékenykedők mindennapi munkáját a kutatás – fejlesztés – képzés és gyakorlat egységében is megvalósítandó sokszínűség szükségszerűen jellemzi. Tevékenysége partnerintézményekkel (köznevelési intézmények) valamint a civil szférával és szakmai szervezetekkel való szoros és aktív közreműködéssel kiegészítve, a benne résztvevők meglévő kapcsolatrendszerére is építve valósul meg.

PhD hallgatóként Sándor-Schmidt mellett a mikrocsoporthoz csatlakozott Ábrahám (2020), aki a Zsolnai (2019:560) által is rokoníthatóként deklarált érzelmi intelligencia, valamint érzelmi és szociális kompetencia fogalmakat kapcsolja a gardneri intra- és interperszonális intelligenciák lehetséges megjelenési formáihoz, s ezek vizsgálatára tesz kísérletet a vajdasági óvodai nevelésre vonatkozóan. A mikrocsoport keretei közt Preisendörfer (2021a) szakkollégistaként vizsgálta a TI koncepció megjelenési formáit magyarországi alsó tagozatos angol, mint idegen nyelv tanítási-tanulási folyamatban.

A mikrocsoport mellett a TI elmélet megjelenését saját koncepciójú produktív tanulás modelljének hazai gyakorlati megvalósulási szinterein az óvoda, az általános- és középiskola, valamint a tanárképzés szinterein vizsgálja PhD kutatása során Fodor (2021a, 2021b), s a koncepció bölcsődei megvalósítását hazai, valamint osztrák és német kontextusban veszi górcső alá Erdődi-Kolip (2021).

E törekvések, kezdeményezések híven mutatják, hogy a többszörös intelligenciák atlanti közegben megszületett elméletének kontinentális keretek közti alkalmazhatóságára nem csupán sporadikus törekvések indultak el az adaptáció sikerének reményében. A gardneri alkalmazás a Millenium harmadik évtizedének kezdetére a régióban Pécsi Műhely munkája mellett is egyre széleskörűbbé vált, s a tehetséggondozás kapcsán formálódik kontextualizáltan is ismertté. A kutatási és fejlesztési eredmények magyar nyelven határainkon túl is elérhetőek (illetve kerültek lefolytatásra), így megállapítható, hogy ez az atlanti környezetben született elmélet és kapcsolódó gyakorlatai kontinentális közegben, a Kárpát-medencében is alkalmazható.

IRODALOM

- ÁBRAHÁM Gréta (2020): A gardneri interperszonális és intraperszonális intelligencia vizsgálata óvodáskorban. In: JUHÁSZ MÁRTA KLÁRA – KAPOSZI JÓZSEF – SZŐKE-MILINTE ENIKŐ: *Változások a pedagógiában – A pedagógia változása*. Budapest: PPKE, pp. 11-20
- AERA American Educational Research Association: Letöltve <https://www.aera.net/About-AERA/Awards/Distinguished-Contributions-to-Research-in-Education-Award> [08/08/2020]
- BALOGH László (2006): *Pedagógiai pszichológia az iskolai gyakorlatban*. Budapest: Urbis Könyvkiadó
- BARBER, Michael – MOURSHED, Mona (2007): *Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszerei teljesítményének hátterében?* Budapest: McKinsey & Company
- DÉKÁNYNÉ KERNER Szilvia (2013): *Holokausz témában a többszörös intelligenciák fejlesztésével*. Szakdolgozat (tantervfejlesztő tanár mesterszak). Pécs: PTE BTK
- DEZSŐ Renáta Anna (szerk.) (2014): *Differenciált tanulás-szervezés a többszörös intelligenciák elméletének alkalmazásával: Megvalósított és reflektált óratervek a PTE tanárképzésében*. Pécs: PTE BTK NTI
- DEZSŐ Renáta Anna (2011a): „Hogy mind tanulhassunk...” *A pedagógia néhány interkulturális aspektusa: Szöveggyűjtemény*. Pécs: PTE BTK NTI
- DEZSŐ Renáta Anna (2017): Inklúzió a tanárképzésben transzverzális demokrácia kompetenciák mentén. In: NAGY MELINDA – STRÉDL TERÉZIA (szerk.): *Inkluzív iskola, inkluzív társadalom*. Komarno: SJE TK, pp. 56-65
- DEZSŐ Renáta Anna (2013-2014): *Pluralinteledu*. Kutatói blog. A2-MZPD-13-0287. <https://pluralinteledu.wordpress.com/>
- DEZSŐ Renáta Anna (2015c): Plurális intelligencia-koncepciók, tanulásközpontú pedagógiai megközelítések és az inkluzivitás összefüggései. In: ARATÓ FERENC – VARGA ARANKA (szerk.): *Befogadó egyetem: Az akadémiai kiválóság fejlesztése az inklúzió szempontjainak érvényesítésével*. Pécs: PTE BTK NTI, pp. 75-88
- DEZSŐ Renáta Anna – SÁNDOR-SCHMIDT Barbara (2021): *Closing the Achievement Gaps in Gifted Education. 2nd Thematic ECHA Conference*. Budapest: MATEHETSZ - DE

- DEZSŐ Renáta Anna (2018): Transzverzális demokrácia kompetenciák a pedagógus-képzés és a köznevelési gyakorlat metszetében. In: G. MOLNÁR Péter – SZŐKE-MILINTE Enikő (szerk.): *Pedagógiai valóságok*. Budapest: PPKÉ, pp. 201-208
- DWECK, Carol S. (2006): *Mindset. The new psychology of success*. New York: Ballantine Books
- ENDRŐDI-KOLIP Heléna (2021): Mobilising multiple intelligences in nursery education. Konferencia előadás. *HUCER – Learning society: Educational research during an epidemic*. 27-28/05
- FODOR Bálint (2021a): A produktív tanulás alternatív modellje. *Tudásmenedzsment* 22 (1), pp. 111-124
- FODOR Bálint (2021b): A produktív tanulás alternatív modellje és annak megjelenése a Vadgesztenye Iskolában. *Scientia Pannonica*. 8 (1), pp. 37-63
- GARAS, Véronique (szerk.) (2009): *Guides pour enseigner autrement avec les intelligences multiples aux cycle 1*. Paris: Retz
- GARAS, Véronique (szerk.) (2011): *Guides pour enseigner autrement avec les intelligences multiples aux cycle 2*. Paris: Retz
- GARAS, Véronique (szerk.) (2013): *Guides pour enseigner autrement avec les intelligences multiples aux cycle 3*. Paris: Retz
- GARDNER, Howard (2009): Multiple Approaches to Understanding. In: Illersi, Knud (szerk.): *Contemporary Theories of Learning*. pp. 106-115 London / New York: Routledge
- GARDNER, Howard (1983): *Frames of Mind*. New York: Basic Books
- GARDNER, Howard (1993a): *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences. 2nd Ed.* New York: Basic Books
- GARDNER, Howard (1993b): *Multiple Intelligences: The Theory in Practice. A Reader*. New York: Basic Books
- GARDNER, Howard (1999): *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books
- GARDNER, Howard (2006): *Multiple Intelligences. New Horizons*. New York: Basic Books
- GARDNER, Howard (2020): *A Synthesizing Mind: A Memoir from the Creator of Multiple Intelligences Theory*. Cambridge, MT: M. I. T.
- GYARMATHY Éva (2006): *A tehetség. Fogalma, összetevői, típusai és azonosítása*. Budapest: ELTE
- GYARMATHY Éva (1996): *A tanulási zavarokkal küzdő tehetséges gyerekek azonosítása. Doktori disszertáció*. Debrecen: Kossuth Lajos Tudományegyetem
- GYARMATHY Éva (2012): *Diszlexia a digitális korban*. Budapest: Műszaki Kiadó
- GYARMATHY Éva (2002): IQ és tehetség. In: Vajda Zsuzanna (szerk): *Az intelligencia és az IQ vita*. Budapest: Akadémiai Kiadó, pp. 127-154.
- GYARMATHY Éva (2013): Tehetség és tehetséggondozás a 21. század elején Magyarországon. *Neveléstudomány* 2, pp. 90-106
- HODOVÁNNÉ BILLIBÓK Tünde (2012): *A tanulók sokoldalú fejlesztésének lehetőségei az idegen nyelv-órákon – a Project 3 tankönyvcsalád elemzése Howard Gardner többszörös intelligencia-elméletének tükrében*. Szakdolgozat (pedagógia tanár – angol tanár mesterszak). Pécs: PTE BTK
- HOURST, Bruno (2006): *L'École des intelligences*. Paris: Hachette
- JAKAB-SZÁSZI Andrea (2012): Egyéniségre hangolva: Utak, módszerek, ötletek. *Magyar Református Nevelés* 13 (2), pp. 6-22
- (JAKAB-)SZÁSZI Andrea (2010): Lehet-e mindenki tehetséges? A tehetség fogalmának árnyalása Howard Gardner „sokrétű intelligencia” elmélete alapján *Magyar Református Nevelés* 11 (3) pp. 39-56
- K. NAGY Emese (2015): A Komplex Instrukciós Program, mint státuszkezelő eljárás. *Iskolakultúra*. 25 (5-6), pp. 33-46
- KNAUSZ Imre (2001): *A tanítás mestersége*. Miskolc: ME BTK
- KORNHABER, Mindy – WINNER, Ellen (2013): *Mind, Work, and Life: A Festschrift on the Occasion of Howard Gardner's 70th Birthday*. Cambridge, Ma: The Offices of Howard Gardner

- KOVÁCS Júlia (2011): Egy többféleképp intelligens osztály. In: Barkóczy László – Hajdicsné Varga Katalin (szerk.): *Nevelés és társadalom: Hagyomány és megújulás*. Kaposvár: Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar, pp. 157-171.
- KOVÁCS Zoltán (2008): *Neveléstudományi kérdések. 2. kötet*. Kolozsvár: Egyetemi Kiadó
- KOZMA Tamás (2006): *Az összehasonlító neveléstudomány alapjai*. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó
- KOZMA Tamás (2015): *Az oktatási rendszer szociológiája*. In: VARGA ARANKA (szerk.): *A nevelésszociológia alapjai*. Pécs: PTE BTK NTI RNT WHSZ
- LENGYEL Zsuzsa (2010): A többszörös intelligencia elméletének alkalmazása a helyesírás-tanításban. *Anyanyelv-pedagógia* 3 (4) <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=289>
- LENGYEL Zsuzsánna (2010): Szív és ész: elméleti megfontolások az intelligencia vizsgálatáról *Hadtudományi Szemle* 3 (2), pp. 105-112
- NAGY József – JÓZSA Krisztián – FAZEKASNÉ FENYVESI Margit – VIDÁKOVICH Tibor (2003): *Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer 4–8 évesek számára*. Szeged: Mozaik
- (NOVÁKNÉ) RETKES Anett (2016): *Másképp tanítani: a gardneri intelligencia-elmélet alkalmazása az európai kontinentális közoktatás általános iskola alsó tagozatán – egy francia példa és annak hazai adaptálhatósága*. Szakdolgozat (pedagógus szakvizsga program, tehetségfejlesztő szakirány). Pécs: PTE BTK
- NYERGES Katalin (2015): A többszörös intelligenciák alkalmazási lehetőségei francia módra. *Autonómia és Felelősség*. 1 (2): pp. 76-78
- PEKARI Bernadett (2014): A gyermeklára. In: DEZSŐ RENÁTA Anna (szerk.): *Differenciált tanulásszervezés a többszörös intelligenciák elméletének alkalmazásával*. Pécs: PTE BTK NTI, pp. 120-127
- PREISDÖRFER Tímea (2021a): Ahány agy, annyi út – Tanulói többszörös intelligenciák megjelenése az alsó tagozatos angol nyelvsajátítási folyamatban Magyarországon. Nagyvárad: XXIV. Partiumi Tudományos Diákköri Konferencia, 07/ 05
- SÁNDOR-SCHMIDT Barbara (2016a): A diverzitás perspektívája a spektrum szemléletmódban *Autonómia és Felelősség*. 2 (2-3), pp. 29-42
- SÁNDOR-SCHMIDT Barbara (2021a): Bepillantás egy kárpátaljai óvoda mindennapjaiba – egy Erasmus ösztöndíj margójára. In: ÁCS-BÍRÓ Adrienn – MAISCH Patrícia – MOLNÁR-KOVÁCS Zsófia (szerk.): *Iskola a társadalmi térben és időben IX*. Pécs: PTE BTK OTNDI, pp. 186-193
- SÁNDOR-SCHMIDT Barbara (2015): Egy plurális intelligencia koncepció és a Montessori pedagógia komparatív megközelítése. *Autonómia és Felelősség*. 1 (2), pp. 20-32
- SÁNDOR-SCHMIDT Barbara (2016b): Új utak az óvodapedagógiában: a többszörös intelligenciák koncepció elméleti és gyakorlati keretei. In: KARLOVITZ, JÁNOS Tibor (szerk.) *Tanulás és fejlődés: A IV. Neveléstudományi és Szakmódszertani Konferencia válogatott tanulmányai*. Komarno: IRI, pp. 75-80
- SFI USC: THE UNIVERSITY OF SOUTHERN CALIFORNIA SHOAH FOUNDATION - The Institute for Visual History and Education <https://sfi.usc.edu> (letöltés ideje: 2017. november 6.)
- TÓTH László (2006): A tanulói személyiség megismerése. In: Balogh László: *Pedagógiai pszichológia az iskolai gyakorlatban*. Budapest: Urbis Könyvkiadó, pp. 309-340
- TÓTH László (2003): *A tehetségfejlesztés kisenciklopédiája*. Debrecen: Pedellus
- TÓTH László (2013): *A tehésggondozás és kutatás története*. Debrecen: Didakt Kiadó
- TÓTH László (2004). *Pszichológiai vizsgálati módszerek a tanulók megismeréséhez*. Debrecen: Pedellus Tankönyvkiadó
- VARGA Aranka (2016): Tanárjelöltek Szakkollégiuma a Pécsi Tudományegyetemen. *Autonómia és Felelősség*. 2 (1), pp. 61-66
- ZSOLNAI Anikó (2019): A szociális tehetség és fejlesztésének lehetőségei. In: Szabó Zsuzsa (szerk.): *A tehetség kézikönyve*. Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, pp. 560-571

Bálint Ágnes

Játék és tanulás

Absztrakt

Jean Piaget szerint az élet nem más, mint (társas) játékok sora. Élni annyi, mint játékban maradni, ezért fontos, hogy mindig legyen kivel játszunk. A szociális játék alapszabályai evolúciósan belénk vannak kódolva, mint azt Jaak Panksepp kísérletében a birkózó egerek példáján is látjuk. Tanulmányomban röviden tárgyalom a játék három kísérőjelenségét, a pozitív érzelmeket, a módosult tudatállapotot és a flow-t. Úgy vélem, ha jobban megértjük a játék hátterében zajló kognitív és idegtudományi folyamatokat, akkor jobban ki tudjuk aknázni a benne rejlő potenciált a hatékonyabb tanulás érdekében. A játék ugyan nem mindig jelent tanulást, de potenciálisan magában rejtje azt. A tanulás és a játék közötti átjárhatóságot Mark Rober (2018) nyomán az ún. Super Mario hatás példáján villantom fel. Rober rámutat, hogy a tanulás mindig átkeretezhető játékká. A játék három kísérőjelenségében közös az, hogy befogadóbbá, nyitottabbá, kreatívabbá tesz minket, és megnöveli a kognitív kapacitásunkat. A játék tanulási készenlétbe állítja az agyat. Emiatt tekinthetjük a játékot a tanulás egyik fontos modulátorának.

Kulcsszavak: játék, pozitív érzelmek, megváltozott tudatállapot, flow, tanulás

Az élet: (társas)játék

Jean Piaget (1962) szerint az élet nem más, mint (társas) játékok sora. Az ember társas lény, aki élete végéig szociális interakcióban van a többi emberrel. Az interakciók egy része versengést, más része együttműködést kíván.¹ Az, hogy a játékban nem a győzelem a fontos, közhelynek tűnik, ám Piaget gondolatmenete rávilágít a mondás mélyebb értelmére. Élni annyi, mint játékban maradni, ezért fontos, hogy mindig legyen kivel játszunk. Ha szabálytalankodunk, vagy egyéb módon elrontjuk a játékot, akkor azt kockáztatjuk, hogy kizárnak, esetleg nem is hívnak többé játszani.

Jaak Panksepp amerikai idegtudós fedezte fel az emlősök agyában a játék-hálózatot, és ezzel bizonyította, hogy az emlősök agya „előhuzalozott” a játszásra. Ez azt jelenti, hogy a játék döntő fontosságú a fejlődés, a tanulás és a társas viselkedés szempontjából is. Panksepp patkányok játékviselkedését tanulmányozva többek között arra kereste a választ, hogyan alakul a játék dinamikája két egyed között, akik rendszeresen játszhatnak egymással. A kísérletekből tudjuk, hogy a fiatal hím patkányok is szeretnek játszani, és élvezik, ha le tudják birkózni az ellenfelet. Ha összeeresztenek egy kisebb és egy nagyobb² egyeddel játszani, akkor természetesen a nagyobb győz. Ha azonban rendszeresen játszhatnak egymással, kiderül, hogy a nagyobb nem lehet mindig győztes. A „patkány-etika”³ szabályai szerint ugyanis mindig a korábbi vesztes kezdeményez. játszani sokkal élvezetesebb, mint a hosszas

1 A játékok esetében is így van. De még a versenyre épülő játékok sem nélkülözik az együttműködést, mint például a szabályok betartását.

2 A nagyobb 10 százaléknyi erőfölényben van.

3 Ez a nyilvánvaló túlzás csak azt hivatott érzékeltetni, hogy, amint erre Panksepp rámutat, a szociális játék alapszabályai már az állatvilágban jelen vannak, tehát evolúciósan belénk kódoltak.

izoláció, amelyet a motiváció növelésére a kutatók időről időre beiktattak. Ha a nagyobb patkány továbbra is szeretne játszani a kisebbel, akkor, mint kiderült, az esetek 30 százalékában hagynia kell a kis patkányt nyerni, különben a kis patkány többé nem hívja játszani (PANKSEPP & BEATTY, 1980). Az emberekre visszatérve, Piaget rámutat, hogy elemi érdekünk, hogy játékban maradjunk. Ezért van az, hogy többnyire igyekszünk jó játékosok lenni (szabálykövetők, olyanok, akikkel jó együtt játszani, aki adott esetben veszíteni is tud). Ösztönösen tudjuk, hogy úgy kell játszánunk, hogy növeljük annak a valószínűségét, hogy legközelebb is hívjanak bennünket. Végso soron tehát az a győztes, akit újra és újra játékba hívnak.

A játék első kísérőjelensége: a pozitív érzelmi állapot

A játéknak (itt már szűk értelemben értve a játékot) van néhány olyan kísérőjelensége, amelyek a tanulással rokonítják. E kísérőjelenségek révén a játék moduláló szerepet tölthet be a tanulásban, hasonlóan, mint például az önszabályozás. Moduláló⁴ szerep alatt azt értem, hogy nem ok-okozati hatás révén, hanem a tanulás sikerét befolyásoló oki tényezőkre (pl. figyelem, motiváció, kognitív képességek) hatva fejti ki a hatását, gyengítve vagy felerősítve azokat. Ezek közül a kísérőjelenségek közül a legfontosabbak a pozitív érzelmi állapot, a megváltozott tudatállapot és a flow állapot. A továbbiakban sorban mérlegre teszem ezeket, és rámutatok azokra a folyamatokra, amelyek révén a játék modulál(hat)ja a tanulást. Úgy vélem, ha jobban megértjük a játék háttérében zajló kognitív és idegtudományi folyamatokat, akkor jobban ki tudjuk aknázni a benne rejlő potenciált a hatékonyabb tanulás érdekében.

A játék első kísérőjelensége a pozitív érzelmi állapot. A pozitív érzelmek természetét és szerepét Barbara Fredrickson munkássága révén ismertük meg tudományos alapossággal. Fredrickson (2004) amellet érvel, hogy a pozitív érzelmek teszik lehetővé számunkra, hogy optimálisan működünk, kiteljesedjünk, növekedjünk. Híressé vált, ún. *Kiszélesít és épít* elmélete szerint a pozitív érzelmek kedvező rövid- és hosszútávú hatásaik révén kiszélesítik a megszokott gondolkodási-cselekvési eszköztárunkat, és tartós fizikai, szociális, intellektuális és pszichológiai erőforrásokat építenek ki számunkra. Növelik a kreativitásunkat, pszichológiai jóllétünket, javítják az egészségi állapotunkat. Gondolatmenetünk szempontjából a *kiszélesítő* hatás tűnik a legfontosabbnak. Fredrickson és Branigan (2005) rámutat, hogy a pozitív érzelmek kedvező hatást gyakorolnak a megismerési folyamatainkra is: kiszélesítik a figyelem hatókörét, amely révén adott idő alatt több információt tudunk befogadni, továbbá kibővítik a kognitív feldolgozó kapacitásunkat is, hogy a többletet hatékonyan fel is tudjuk dolgozni. Más szavakkal: a pozitív érzelmi állapot nyitottá tesz bennünket az új tudásra, késszé a tanulásra.

A pozitív érzelmi állapot nemcsak kíséri a játékot, hanem indukálja is (kedvünk támad játszani), továbbá előfeltételének is tekinthető (csak ilyenkor támad kedvünk). Azért tarthat számot a kitüntetett figyelmünkre, mert vitathatatlanul szoros a kapcsolata a hatékony, egyúttal örömteli tanulóssal.

A játék második kísérőjelensége: a megváltozott tudatállapot

A játék második említésre méltó kísérőjelensége a megváltozott tudatállapot. Elsőként Johan Huizinga feltételezte a *Homo ludens* című, 1938-ban írt könyvében, hogy a játék során egy sajátos, más tudatállapotba kerülünk (HUIZINGA, 1990). Korunkban ez már könnyen igazolható állítás. A normál tudatállapot, amelyben a civilizált ember a mindennapjait tölti, a racionális, logikus és metakognitív gondolkodás számára teremt igazán jó talajt, és magas szintű tudatosságot tesz lehetővé. Valószínűleg

⁴ A fogalmat az idegtudományból kölcsönzöm. Neuromodulátornak azt a kémiai anyagot tekintjük, amelynek hatása nem közvetlenül, okként befolyásolja egy folyamat kimenetelét, hanem az oki tényezők módosításával közvetett módon járul hozzá a végkimenetelhez (pl. gátlás vagy serkentés egy szinapszisban).

ennek köszönhetjük, hogy együttélésünket törvények szabályozzák, tudományt művelünk, technológiát fejlesztünk, és számos egyéb civilizációs vívmányunkat is. A normálnak nevezett tudatállapot minden jel szerint csak az emberre jellemző (legalábbis ilyen mértékben), kialakításában pedig nagy szerepet játszik a kivételesen fejlett prefrontális lebenyünk (MASHOUR & ALKIRE, 2013). A prefrontális lebeny többek között a munkamemória, az absztrakt gondolkodás, a kognitív végrehajtó funkciók, a metakogníció és a moralitás székhelye. Aktív állapotában erőteljes gátlást gyakorol más agyterületek működésére (MILLER & COHEN, 2001).

A magas szintű emberi kogníció azonban nem kizárólag a normál tudatállapot terméke, és nem kizárólag a prefrontális lebenyünk minőségi működésének köszönhető. Más, módosultnak nevezett tudatállapotoknak (amelyek megkülönböztetése jelenleg nem áll a tudományos kutatás fókuszában) köszönhetjük többek között az emberiség kreatív produktumait (pl. művészet, egyes technológiák), bölcsességét (ami más, mint a logikus gondolkodás által felhalmozható tudás) és transzcendens törekvéseit. Scott Barry Kaufman (2013) az intelligencia duális feldolgozási modelljének megalkotója is amellet érvel, hogy az intelligens emberi teljesítményeknek csak egyik forrása az akarat-irányította (racionális, logikus) gondolkodás – a másikat a spontán kognitív folyamatok alkotják (képzelti munka, nappali álmodozás, aha-élmények, implicit tanulás stb.). Nagyjából ugyanezt állítja Maron és Faust (2019) a kreatív teljesítményekkel kapcsolatban: a spontán és a kontrollált (végrehajtó) folyamatok váltakozása, illetve kombinációja kell hozzájuk. A magas rendű humán kognitív teljesítmény tehát, ami az intelligens és kreatív produktumok összessége, feltételezi a mindkét tudatállapotban rejlő alkotó potenciálok kiaknázását.

A megváltozott tudatállapot valószínűleg ősbibb, mint az ún. normál, és talán egykor ez volt az emberiség eredeti tudatállapota (HOBSON, 2009). Minden szempontból (észlelés, érzelmek, gondolkodás, tudatosság stb.) másfajta megismerési lehetőségek előtt nyitja meg az utat. Akkor tud érvényre jutni, ha a prefrontális lebeny aktivitása jelentősen lecsökken (DIETRICH, 2015; KOTLER, 2021). Attól függően, hogy ez a csökkenés milyen gyorsan és milyen mértékben történik, más és más lesz az élmény szubjektív minősége (NEWBERG & WALDMAN, 2018): például meditatív állapotba kerülünk, vagy éppen flow-ba, belemerülünk a játékba, a nappali álmodozásba, vagy eljuthatunk az ún. „magas rendű tudatosság” (TAGLIAZUCCHI és mtsai, 2014; VERVAEKE, 2016) állapotába, illetve mindezek különféle szintjei és kombinációi is létrejöhetnek.⁵

A megváltozott tudatállapot néhány perctől néhány órán át tartó, átmeneti állapotnak tekinthető, amely felett többnyire megőrizzük a kontrollt, így akaratlagosan ki tudunk lépni belőle. Különféle formáinak közös vonása, hogy érvényre juttatják az implicit tanulási folyamatokat (pl. mintázatfelismerés), megnövelik a kreativitást, és a megszokottól eltérő, de egyaránt hatékony információfeldolgozást tesznek lehetővé úgy, hogy az érzékszervek felől érkező impulzusok helyett a belső történésekre irányítják a figyelmet.

A játék harmadik kísérőjelensége: a flow állapot

A játék harmadik figyelemre méltó kísérőjelensége a flow. A flow jelenségének első alapos tudományos leírása Csíkszentmihályi Mihály nevéhez fűződik. Csíkszentmihályi sokezer különféle iskolázottságú és kultúrájú embertől kért beszámolót egy olyan élményéről, amikor a legjobban érezte magát és a legjobban teljesített. A válaszokból kirajzolódott egy különleges élmény mintázata, amelynek a flow (áramlás) nevet adta. A flow élmény sajátos tudatállapotot is jelent, és hosszan tartó

5 Az így létrejött élmények nem minden esetben kellemesek és produktívak, sőt kifejezetten személyiségkárosító hatásúak is lehetnek. Erről számolnak be például a pszichedelikus szerek (pl. LSD, DMT stb.) egyes használói. De ez messze vezet a témánktól, a drog révén indukált alternált tudatállapotok veszélyeinek tárgyalása egy másik dolgozat témája lehet.

pozitív érzelmi állapot is. Ilyenformán a játék itt tárgyalt három kísérőjelensége jelentős átfedésben van egymással (de mégsem teljesen azonosak).

A flow állapot szoros kapcsolatban áll mind a magas szintű kreativitással, mind a kivételesen hatékony tanulással. Keller és Cranston (2013) vizsgálatai szerint a flow során a produktivitás 500 százalékkal is megnőhet, az amerikai Védelmi Minisztérium egyik laboratóriumának kutatói pedig azt találták, hogy 230 százalékos javulást hoz a tanulási teljesítményben (mindkettőt idézi KOTLER, 2021). A megnövekedett teljesítmény nem jár különleges erőfeszítéssel, sőt kifejezetten könnyen és gördülékenyen megy minden: az az érzésünk, hogy „pont azt tesszük, amit kell, pont akkor, amikor kell, és pont úgy, ahogy kell” (VERVAEKE ÉS MTSAI, 2018:324). Úgy tűnik, az evolúció azért alkotta számunkra a flow-t, hogy segítségével csúcsra járassuk a teljesítményünket (KOTLER, 2021).

A flow állapot többnyire spontán következik be, de ma már jól ismertek azok a feltételek (ún. flow-triggererek), amelyekkel indukálható is az egyén vagy a csoport szintjén (KOTLER, 2021). Nem meglepő, hogy elmélyült játék során is, amikor belefeledkezünk a tevékenységbe, indukálódik a flow állapot is.

Csikszentmihályi önbeszámolás kérdőívek segítségével vizsgálta a jelenséget, és elsősorban az élmény fenomenológiai aspektusaival és egészségtámogató következményeivel foglalkozott. A flow-kutatás mára már önálló tudományággá nőtte ki magát, és modern képalkotó technológiák révén egyre többet tudhatunk meg arról, hogy mi is történik ilyenkor az agyban. Steven Kotler *The Art of Impossible* (2021) című könyvében összegzi a jelen tudásunkat arról, hogy milyen neuroelektromos, neuroanatómiai és neurokémiai változások történnek a flow során, továbbá, hogy nagy valószínűséggel mely ideghálózatok milyen sajátos együttműködése szükséges hozzá. Ezek az eredmények arra világítanak rá, hogy a flow tényleg egy rendkívül különleges, összetett, nagy energiaigényű folyamat, amely a „magas rendű tudatosság” állapotához vezet. Az itt megtapasztalható, kivételes, nem a normál tudatállapotra jellemző kognitív összerendezettség teszi lehetővé a figyelemreméltó, nagy jelentőségű, sőt néha rendkívüli civilizációs és egyéni teljesítményeket (CSIKSZENTMIHÁLYI, 1997; VERVAEKE ÉS MTSAI, 2016; KOTLER, 2021).

Az is nyilvánvaló (már Csikszentmihályi is utal rá), hogy a flow spektrum-jellegű: beszélhetünk rövid, néhány percig tartó ún. mikroflow-ról, továbbá hosszú órákon át tartó makroflow-ról, és a kettő között pedig számtalan átmenet található. A mikroflow-ban csak kis mértékben jelentkeznek a flow jótékony hatásai, és kisebb horderejű teljesítményekre tesz képessé bennünket. A makroflow azonban transzformatív jellegű élmény, jelentős és hosszútávú képességnövekedéssel (KOTLER, 2021), tudástöbblettel, komplexebbé vált tudáshálózatokkal ajándékoz meg. A játék a flow spektrumában a mikro- és a makroflow között helyezkedik el, rendszerint talán közelebb a mikroflow-hoz.

Super Mario hatás

A játék ugyan nem minden esetben jelent tanulást is, de potenciálisan magában foglalja annak lehetőségét. Ezért van az, hogy az első években a spontán játék fejleszti a legjobban a gyermek intellektusát és személyiségét. Lev Vigotszkij is rámutat, hogy a játék során „a gyerek mindig felette áll az életkorának, mindennapi viselkedésének. Mint a nagyítóüveg fókuszsa, a játék minden fejlődési tendenciát sűrített formában tartalmaz; mintha a játékban a gyerek saját normális viselkedési szintje fölé próbálna ugrani” (VIGOTSKIJ, 1967, idézi BODROVA & LEONG, 2015:371).

A játék tehát nem mindig tanulás, de a tanulás mindig átkeretezhető játékká (ROBER, 2018).⁶ A tanulás és a játék közötti átjárhatóságot jól szemlélteti az amerikai Mark Rober mérnök, feltaláló és youtuber az ún. Super Mario hatás leírásával (ROBER, 2018). A Super Mario a nyolcvanas évek kedvelt videójátéka volt (ma a Nintendo változata hódít). A cél, hogy Mariót, a hőst, a klaviatúrán ta-

6 Ez nem pontosan fedi le a gamifikáció fogalmát, de természetesen átfedésben van a kettő.

lálható nyilak és a space billentyű segítségével eljuttassuk a hercegnőhöz. Az út tele van veszélyekkel (gödrökkel, akadályokkal), és Mario könnyen a kiindulóponton találja magát, ha a játékos hibázik, például elvétí az ugrást, vagy nem veszi észre időben az akadályt. Ha legközelebb jobban figyel, tovább léphet. Rober és barátai, akik annak idején lelkesen játszottak a Super Marióval, nap mint nap megbeszélték, hogy épp melyik pályán tartanak. Nem azt ecsetelték, mondja Rober, hogy hányszor és milyen módon hibáztak, hanem a sikereikkel büszkélkedtek. Rober felnőttként értette meg, miért hatott így rájuk ez a játék. A Super Mario hatást (ő nevezte el így) abban látja, hogy amennyiben a célra (hercegnőre) fókuszálunk, nem pedig a hibalehetőségekre (pl. a gödrökre), és kitartunk a feladatvégzésben, hatékonyan tanulunk.

A hatékonyság egyik kulcsa az, hogy a hibáinkból is tanulunk: ezek a helyzetek arra figyelmeztetnek, hogy jobban kell figyelnünk, vagy más stratégiát kell keresnünk. Addig próbálkozhatunk új és új megoldásokkal, míg sikerül minden akadályt legyőzve elérkezni a célba.

A hatékony tanulás másik kulcsa a játék kontextusa. Ha programozói szemmel megnézzük, a Super Mario játék egy hét lépésből álló algoritmus sokszoros ismétlődéséből áll. Az első lépés például az, hogy „nyomd a 3-as gombot 5 másodpercig”, a második, hogy „nyomd a 6-os gombot 1 másodpercig”, a harmadik, hogy „tartsd egyszerre lenyomva a 3-as és az 5-ös gombot 6 másodpercig”, és így tovább. A hetedik lépés után ugrunk vissza az elsőre, és kezdődik újra az algoritmus. Ezt az önmagában értelmetlen és meglehetősen unalmas algoritmust sajátítják el a játékosok, akik Mario útját egyengetik. Megtanulnak egy összetett cselekvéssort precízen végrehajtani – úgy, hogy közben egy számukra értelmes cél lebeg a szemük előtt. Ha iskolai feladatként a pusztá algoritmust kellett volna megtanulniuk, bizonyára kevesen jártak volna sikerrel (talán nem is a feladat nehézsége, inkább a motiváció hiánya miatt, hiszen „értelmetlen” a feladat), és még kevesebben lelkesedtek volna érte. Játékba csomagolva azonban gyakorlatilag bármi, akár egy algoritmus megtanulása is örömteli és sikeres lehet. Ha tehát a tanulást játékká keretezzük át, amivel bevonzzuk a gyereket, mondja Rober, és aztán rávesszük, hogy fókuszáljon az izgalmas célra, akkor kiiktatjuk a kudarcból való félelmét, és a tanulás a maga természetes módján (azaz örömteli módon és sikeresen) zajlik le.

A játék mint modulátor

A fentiekben röviden tárgyaltam a játék három kísérőjelenségét, a pozitív érzelmeket, a módosult tudatállapotot és a flow-t. Mindháromban közös az, hogy befogadóbbá, nyitottabbá, kreatívabbá tesz minket. Manipulálja a figyelem fókuszát, és egyúttal ki is szélesíti. Elősegíti az intenzív bevonódást, jótékonyan hat a motiváció növekedésére. Mindhárom tényező megnöveli a kognitív kapacitásunkat is. Szintén közös bennük az aktív befelé fordulási tendencia, és ezáltal a szenzoros ingerektől független, ún. spontán gondolkodási folyamatok előtérbe kerülése. Mindezek fényében elmondható, hogy a játék a három kísérőjelenég (részben) eltérő folyamatai révén tanulási készenletbe állítja az agyat. Emiatt tekinthetjük a játékot a tanulás egyik jelentős, hatékony modulátorának.

Irodalom

- BODROVA, Elena – LEONG, Deborah J. (2015): Vygotskian and Post-Vygotskian Views on Children's Play. *American Journal of Play*, 7, 3. szám. 371-388. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1070266.pdf> (2021.11.21.)
- DIETRICH, Arne (2015): *How Creativity Happens in the Brain*. Palgrave Macmillan
- FREDRICKSON, Barbara L. (2004): The broaden-and-build theory of positive emotions. *Philosophical Transactions of the Royal Society B*, 359. szám. 1367–1377
- FREDRICKSON, Barbara L. – BRANIGAN, Christine (2005): Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires. *Cognition and Emotion*, 19, 3. szám 313–332.

- HOBSON, J. (2009): REM sleep and dreaming: towards a theory of protoconsciousness. *Nature Reviews Neuroscience* 10. szám. 803–813.
- HUIZINGA, Johan (1990): *Homo ludens. Kísérlet a kultúra játék-elemeinek meghatározására*; Universum, Szeged
- KAUFMAN, Scott Barry (2013): *Ungifted. Intelligence Redefined*. Basic Books, New York
- KOTLER, Steven (2021): *The Art of Impossible: A Peak Performance Primer*. Harper Wave
- MASHOUR, George A. – ALKIRE, Michael T. (2013): Evolution of consciousness: Phylogeny, ontogeny, and emergence from general anesthesia. *PNAS*, 110. szám. 10357-10364
- MARRON, Tali R – FAUST, Miriam (2019): Measuring spontaneous processes in creativity research. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 27. szám. 64-70
- MILLER, Earl K. – COHEN, Jonathan D. (2001): An Integrative Theory of Prefrontal Cortex Function. *Annual Review of Neuroscience* 24, 1. szám. 167-202
- NEWBERG, Andrew B. – WALDMAN, Mark R. (2018). A neurotheological approach to spiritual awakening. *International Journal of Transpersonal Studies*, 37, 2. szám. 119-130.
- CSÍKSZENTMIHÁLYI Mihály (1997): *Flow – Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó Zrt., Budapest
- PANKSEPP, Jaak – BEATTY, William W. (1980): Social deprivation and play in rats. *Behavioral and Neural Biology*, 30, 2. szám. 197-206. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0163104780910778#> (2021.11.21.)
- PIAGET, J. (1962): *Play, dreams and imitation in childhood*. Norton, New York
- ROBER, Mark (2018): The Super Mario Effect. *Treating your Brain into Learning More*. TEDxPenn <https://www.youtube.com/watch?v=9vJRopau0g0&feature=youtu.be> (2021.11.21.)
- TAGLIAZUCCHI, Enzo – CARHART-HARRIS, Robin – LEECH, Robert – NUTT, David & CHIALVO, Dante, R. (2014): Enhanced repertoire of brain dynamical states during the psychedelic experience. *Human Brain Mapping*, 35, 11. szám. 5442–5456.
- VERVAEKE, John – FERRARO, Leo – HERRERA-BENNETT, Arianne (2018): Flow as Spontaneous Thought: Insight and Implicit Learning. In: Fox, Kieran C. R. – Christoff, Kalina (2018) (szerk.): *The Oxford Handbook of Spontaneous Thought. Mind-Wandering, Creativity and Dreaming*. Oxford University Press. 309-324.
- VERVAEKE, John (2016): *Altered States of Consciousness and the Cultivation of Wisdom*. Videóelőadás. <https://www.youtube.com/watch?v=syWfyTMzSSw&t=2592s> (2021.11.21.)

Zsoldos-Marchis Julianna

Játék és játékosítás matematika órán

Absztrakt

A gyerekek matematikai képességeit csak olyan pedagógus tudja hatékonyan fejleszteni, aki maga is rendelkezik ezekkel a képességekkel, emellett pedig pozitívan viszonyul a matematikához és megfelelő szakmódszertani tudással tervezi meg és kivitelezzi a matematikai foglalkozásokat/órákat. Az óvó- és tanítóképzős hallgatók különböző matematikai képességekkel és matematikához való hozzáállással érkeznek az egyetemre, ezért sokszor kihívás úgy tanítani a matematikát, hogy minden diák a saját szintjéről indulva fejlődhesen. Ehhez nagy segítséget nyújtanak a különböző játékok és a játékosítás alkalmazása. Ezen módszerek nemcsak a hallgatók matematikai képességeinek fejlődése szempontjából hasznosak, hanem egy módszertani eszköztárt is adnak nekik. A tanulmány célja betekintést nyújtani a Babeş–Bolyai Tudományegyetem óvó- és tanítóképző szakán folyó matematika oktatásba, valamint az ehhez fűződő kutatásokba.

Kulcsszavak: játékosítás, társasjáték, matematikatanítás, tanítóképzés, óvónőképzés

Bevezetés

Matematikai ismeretekkel a gyerekek már az óvodában találkozhatnak. A matematika az elemi osztályokban válik az egyik alaptantárggyá, mely fejleszti a tanulók problémamegoldó és logikai gondolkodását, hozzájárul a számfogalmuk kialakulásához és megtanítja azokat az alapfogalmakat, amelyekre a későbbi tanulmányok során építeni lehet.

A kognitív képességek fejlesztése mellett nem elhanyagolható a matematika tanulásához való pozitív hozzáállás kialakítása sem. A tanító matematika iránti attitűdje nagymértékben befolyásolja a tanulók attitűdjét (FORD, 1994; MARCHIS, 2011). Ugyanakkor a tanító matematika iránti attitűdje meghatározza azt, hogy hogyan tanítja a matematikát (UUSIMAKI – NASON, 2004), mely kihat arra is, hogy milyen mértékben fejlődnek a tanítványai matematikai képességei.

Az előbbieket figyelembe véve fontos a leendő tanítók matematikai képességeinek fejlesztése és a matematikatanuláshoz való pozitív attitűd kialakítása. E célok elérését az nehezíti meg az óvó- és tanítóképző szakon, hogy a diákok különböző matematikai háttérrel érkeznek, mivel nekik a matematika csak egy tantárgy több közül, amelyet majd tanítani fognak. Ezért fontos olyan módszereket alkalmazni az órán, amelyek segítségével a diákok a saját szintjükről kiindulva fejlődhetnek. Ahhoz, hogy ez a fejlődés létrejöjjön szükséges az, hogy a diákokat aktív részvételre ösztönözzük, motiváljuk a tanulásra és érdekessé tegyük számukra a matematikát. Ehhez nagy segítséget nyújt a játékalapú tanulás és a játékosítás. Ezen módszerek nemcsak a hallgatók matematikai képességeinek fejlődése szempontjából hasznosak, hanem egy módszertani eszköztárt is adnak nekik.

A tanulmány célja betekintést nyújtani a Babeş–Bolyai Tudományegyetem óvó- és tanítóképző szakán folyó matematika oktatásba, bemutatni a játékalapú tanulás és a játékosítás alkalmazásának tapasztalatait és az ehhez fűződő kutatásokat.

Játék-alapú tanulás és játékosítás

A **játékalapú tanulás** valamilyen típusú játék bevitele a tanulási folyamatba konkrét tanulási céllal (SHAFFER, HALVERSON, SQUIRE, & GEE, 2005). Lehet ez, többek között, szerep játék, didaktikai játék, kártyajáték, társasjáték. Kártya és társasjátékokat már több évtizede használnak az oktatásban, ennek ellenére nem épültek be a mindennapi tanítási gyakorlatba. A társasjátékok oktatásban való alkalmazásának jelentőségét azonban az is igazolja, hogy kialakult a társasjáték-pedagógia módszer. Meg kell jegyezzük azonban, hogy a társasjáték pedagógia elsősorban nem fejlesztő játékokat használ, hanem a kereskedelemben található nagy játékelményt biztosító játékok közül választja ki a megfelelőt az elérendő pedagógiai célnak függvényében (JESZTL – LENCSE, 2018). Az ilyen kereskedelembe található játékok között sok van, amelyeket bár nem speciálisan matematikatanulásra terveztek, de matematikai képességeket is fejlesztenek, például a stratégiai gondolkodást, a pontok összeadásával a számolási képességet stb. Mivel ezek a játékok nagyobb időkeretet igényelnek, általában nem megfelelőek tanórai alkalmazásra. Tanórára a sajátos pedagógiai célokra kifejlesztett, rövidebb időkeretet alkalmazó játékok vihetők be.

A **játékosítás** a játékalapú tanúlással szemben csak játékelemeket visz be a tanítási- tanulási folyamatban. A játékosítás legáltalánosabb, legelterjedtebb értelmezését Deterding és munkatársai (2011:10) adták, amely szerint a játékosítás „játékelemek használata nem játékos környezetben”. Kapp (2012:24) elsősorban a tanulásra vonatkozóan fogalmazta meg a játékosítás értelmezését, amely szerint a gamifikáció „játékmechanizmusok, játékgondolkodás alkalmazása az emberek tanulásra motiválásához, tanulásba való bevonásához, a tanulás elősegítéséhez”. Nicholson (2012) bevezeti a „jelentőségteljes játékosítás” fogalmát, mellyel azt szeretné kihangsúlyozni, hogy a játékosítás nemcsak egy pontozási rendszer kéne legyen, hanem többféle játékelem bevonásával kéne megvalósuljon.

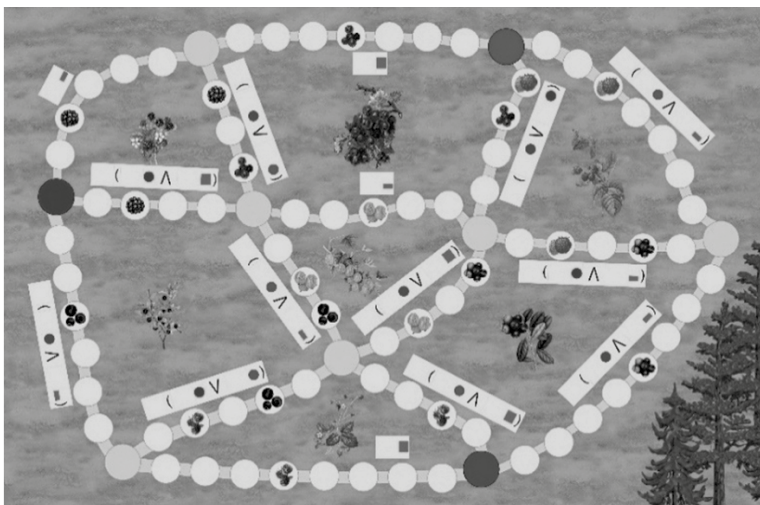
A játékosítás az elmúlt évtizedben kezdett elterjedni, napjainkban sok tanulmány jelenik meg a témában. A világjárvány miatti online tanítás tán még jobban előtérbe hozta a játékosítást, hiszen a képernyőn keresztül nehezebb motiválni a diákokat, nehezebb a figyelmüket és érdeklődésüket fentartani. Játékosítani lehet egy órai tevékenységet, egy tanulási egységet vagy akár egy egész tantárgyat is. Főleg akkor hasznos a játékosítás alkalmazása, amikor olyan tartalmakat tanítunk, amelyeknek a diákok nem látják az azonnali hasznát, a téma elmélyítése szükséges előtte (BARABÁSI, 2016). Abból a szempontból is fontos eldönteni, hogy mely témák során érdemes és hatékony játékosítást alkalmazni, hogy a túlzott használata során a hatékonysága csökkenhet (KAPP, 2012).

A játékalapú tanulás és játékosítás közötti különbség bizonyos esetekben nem annyira nyilvánvaló, példa erre a videojátékok alkalmazása, melyeket beépíthetnek egy tanórába, de ugyanakkor a játékosítás megvalósításának egyik lehetőségét is adják. Az óvó- és tanítóképzős diákok körében végzett felmérés is azt mutatja, hogy nehezen tudnak különbséget tenni ez a két módszer között (OPRIŠ – SVELLA – ZSOLDOS-MARCHIS, 2021).

Logikai és társasjátékok matematika órán

Az óvó- és tanítóképző szakos egyetemi hallgatóknak szóló matematika és matematika módszertan témájú tantárgyak keretén belül gyakran használok logikai és társasjátékokat. A logikai játékok hatékonyan fejlesztik a diákok gondolkodását annak érdekében, hogy a matematikai logika szabályait alkalmazni tudják és nem-rutin feladatok megoldásában tudjanak elindulni, merjenek többféle stratégiát kipróbálni. Ilyen játék, például a Dienes Zoltán által kifejlesztett *Ki jut a várba?* játék vagy Varga Tamás (1974) lyukkártyákkal kapcsolatos feladatai, amelyek az elemek különböző tulajdonságok alapján való szétválasztásában, a megfelelő feltételek felírásában fejlesztik a logikai gondolkodást, ugyanakkor megmutatva a matematikai logika és a halmazelmélet közötti szoros kapcsolatot. Más játékok, mint a Winer Avi és Ganor Miki által kifejlesztett *LogikTown* vagy a SzimpleX Egyesület

által kidolgozott *Sherlock készlet*, olyan típusú logikai feladatok megoldásában segítenek a diákoknak, amelyekben több halmaz elemei között kell kapcsolatokat keresni. Konkrétan, a két említett játékban a megadott állítások alapján kell öt, sorba helyezett ház lakóit, háziállatait, lakói hobbiját stb. meghatározni. Saját készítésű játékot is alkalmaztam a logikai műveletek gyakorlására, az *Erdei gyümölcszedés* játékot (1. ábra). Ebben a játékban három különböző színű bábu van (piros, kék, zöld) és mindegyik színből van egy alacsony és egy magas. A játékosok a dobókockával kidobott számnak megfelelő lépnek, de csak azt az utat választhatják, amikor útkereszteződéshez érnek, amelyen levő feltételt az illető bábu teljesíti. A feltételekben logikai műveletek vannak, a játékosoknak vannak műveletjel kártyáik, amely segítségével megváltoztathatják számukra megfelelőre az illető műveletet (például, tagadhatják az egész műveletet vagy valamelyik tulajdonságot, átalakíthatják a konjunkciót diszjunkcióra stb.). A játék célja minél többféle erdei gyümölcs összegyűjtése, ennek érdekében több úton is el kell haladjon a bábu, így több feltételben is kell alkalmazzon logikai műveleteket.

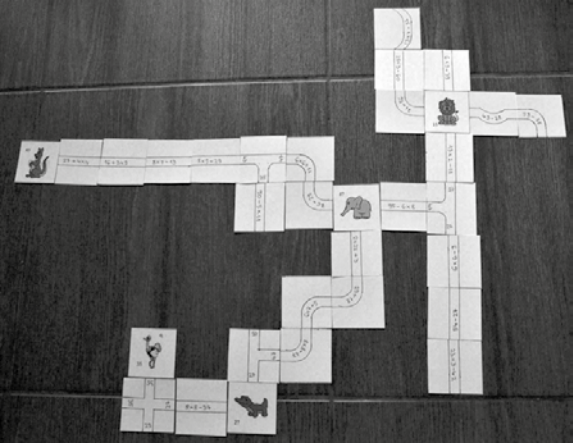
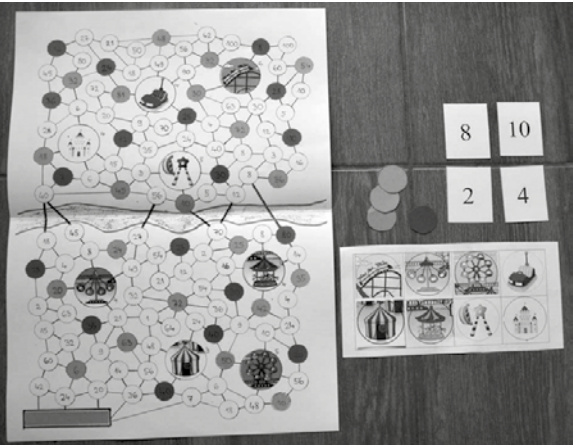
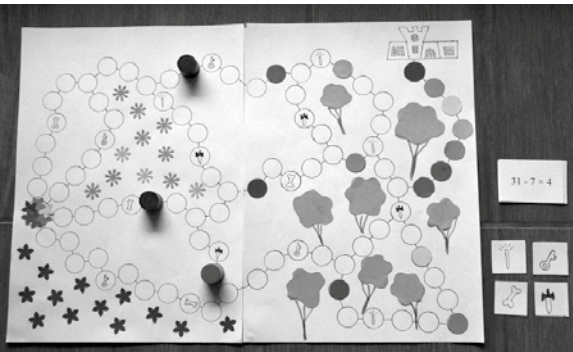


1. ábra. *Erdei gyümölcszedés* játék

Egy tanítónak a gyors fejszámolási képesség nélkülözhetetlen, mivel az elemi osztályokban nagy hangsúly fektetünk a számolási képességre, ezen belül a fejszámolási képesség fejlesztésére. Azonban a digitális eszközök világában ez a képesség nem fejlődik kellőképpen, mert sokszor könnyebb a telefonon gyorsan kiszámolni egy műveletet, mint fejben elvégezni. A fejszámoló képesség fejlesztésére három társasjátékot terveztem (ZSOLDOS-MARCHIS, 2019), amelyek rövid bemutatója az 2. táblázatban olvasható.

Mindhárom játék esetén a játékosnak döntési lehetősége van abban, hogy merre halad, így nemcsak a fejszámoló képességét fejleszti, hanem a stratégiai gondolkodását is. Azért is terveztem úgy a játékokat, hogy a játékos érezze, hogy kontrollja van a játék kimenete felett, mert a csak szerencsén alapuló játékok unalmassá válnak, frusztrációt okoznak (PORNEL, 2011). A játék végső céljának meghatározása is lényeges, ez adja meg a nyeresé kondícióját, ez tartja fenn a motivációt a játék során (WILSON – BEDWELL – LAZARRA – SALAS – BURKE – ESTOCK – ORVIS – CONKEY, 2009). A *Vidámpark* és az *Elvarázsolt kastély* játékoknak konkrét végső célja van, ezáltal a játékos figyelme elterelődik arról, hogy számolni kell, a célra való koncentráció az elterelés helyébe lép.

A játékok első verzióit a diákokkal való kipróbálás után a kérdőív segítségével összegyűjtött vélemények és a megfigyeléseim alapján változtattam, javítottam a játékmechanizmusokon, igyekeztem pörgősebbé tenni (ZSOLDOS-MARCHIS, 2019). Az *Állatkert* játék még további teszteléseket igényel, amelyeket a világhírvány miatti online tanítás nem tett lehetővé.

Játék neve és kinézete	A játék rövid leírása
<p style="text-align: center;">Állatkert</p> 	<p>A játék kártyalapokat tartalmaz, de nem hagyományos kártyajáték, mivel a játékosok ezekből a kártyákból egy pályát raknak ki a játék során.</p> <p>A kártyák egy része útszakaszokat tartalmaz, rajta műveletekkel, egy másik része útkereszteződéseket vagy állatkártyákat számokkal. Két kártya akkor illeszthető össze, ha a rajtuk levő műveletek eredményei megegyeznek vagy a művelet eredménye megegyezik a számkártyán levő számmal.</p>
<p style="text-align: center;">Vidámpark</p> 	<p>Ennek két változatát készítettem el, összeadásokkal és szorzásokkal.</p> <p>A szorzásos változatot sikerült pergőssé tenni úgy, hogy nincsenek kártyák, hanem amíg egy homokórán lefolyik a homok addig annyit lép előre egy játékos, amennyi csak tud, megnevezve azt, hogy az új mezőn levő szám melyik két szám szorzata.</p> <p>Egyes mezőkön pénzt lehet gyűjteni, más mezőkön különböző vidámparki játékokat kipróbálni megadott fizetség fejében. A cél minél több játék kipróbálása, egy gyűjtőlap is van ezek számon tartására.</p>
<p style="text-align: center;">Elvarázsolt kastély</p> 	<p>Egy elágazó pályán haladnak a játékosok, dobókocka helyett műveleteket tartalmazó kártyalapok vannak, a művelet eredménye adja meg, mennyit kell előre lépni. A cél a négy varázsszerszám összegyűjtése, majd az elvarázsolt kastély felszabadítása.</p>

1. táblázat: A fejszámolás fejlesztésére kidolgozott társasjátékok

Ezeknek a társasjátékoknak a fejszámolásra gyakorolt hatását is teszteltük, amikor különböző típusú játékok, didaktikai játékok, társasjátékok és mobil alkalmazások hatékonyságát hasonlítottuk össze (BARANYAI – EGRI – MOLNÁR – ZSOLDOS-MARCHIS, 2019). Az alkalmazott didaktikai játékok olyanok voltak, hogy a műveletek csak szóban hangzottak el. A mobil alkalmazásokat az internetről válogattuk. A fejszámoló képességet kétféleképpen mértük fel: az első műveletsornál a diákok látták a fejből kiszámolandó műveletet, a második műveletsornál a művelet csak szóban hangzott el. Az eredmények azt mutatják, hogy azok diákok, akik olyan játékokat játszódtak, amelyekben csak szóban hangzottak el a műveletek, lényegesen jobban teljesítettek a posztteszten a szóban elhangzó műveletsor esetén. Feltételezésünk az, hogy a munkamemóriájukat is fejlesztették ezek a játékok. A társasjátékokat játszó csoport az írásban megadott műveletek esetén fejlődött a legtöbbet a beavatkozás során.

A diákok nagy része szívesen játszott ezekkel a társasjátékokkal. Úgy gondolják, hogy a társasjátékok alkalmazása a matematika órán egy vonzó tanulási/tanítási módszer, mely kognitív és szociális képességeket is fejleszt. A társasjátékok alkalmazása a tanítás során a diákok társasjátékokhoz való viszonyulását is megváltoztatta, mivel azok a diákok közül, akik kipróbálták a társasjátékokat az egyetemi matematika tantárgy keretén belül, lényegesen többen alkalmaznák majd a saját pedagógusi pályájuk során és többen gondolják azt, hogy könnyű egy matematikai társasjátékot tervezni (ZSOLDOS-MARCHIS, 2020b).

Játékosítás matematika órán

A matematikai képességek és a feladatmegoldó képesség fejlesztéséhez szükséges a folyamatos munka. Matematikából nem lehet csak vizsgaidőszakban tanulni, pedig az egyetemi hallgatók egy része hajlamos így beosztani a tanulást. Ahhoz, hogy a diákok folyamatosan oldjanak feladatokat, folyamatosan aktívan vegyenek részt az órákon, a 2018/19-es tanévben bevezettem a játékosítást az óvó- és tanítóképzős hallgatóknak szóló Matematika tantárgy keretén belül. Szintekre bontott papír alapú játékosítást használtam. Egy pontgyűjtő lapra (3. ábra) le volt írva az, hogy milyen típusú feladatokra kapnak pontot és egy adott szint teljesítése hogyan számít bele a vizsgába. Az egyetemi hallgatóknak tetszett a játékosítás, viszont úgy gondolták, hogy túl nagy tétje volt (vizsga nélkül el lehetett érni a maximális érdemjegyet), emiatt volt, akit a minden áron történő pontgyűjtés hajtott (ZSOLDOS-MARCHIS, 2020a). Ez főleg a félév vége felé volt érzékelhető, amikor a diákok minél több, a szintjüknek megfelelő feladatot vártak, segítettek egymásnak pontokat szerezni, nagyon érződött a pontok utáni hajsza. Az órai tevékenységek, feladatok megszervezésében egy adott ponton nehézséget jelentett az, hogy három különböző szintre kellett feladatokat összeállítani, hogy mindegyik diák a neki megfelelő szinten dolgozhasson, gyűjtsön pontokat. Azonban a játékosításnak voltak pozitív hozadécai, az órákon való jelenlét megnőtt, a diákok aktívan vettek részt a feladatmegoldásban és javultak a vizsgajegyek.

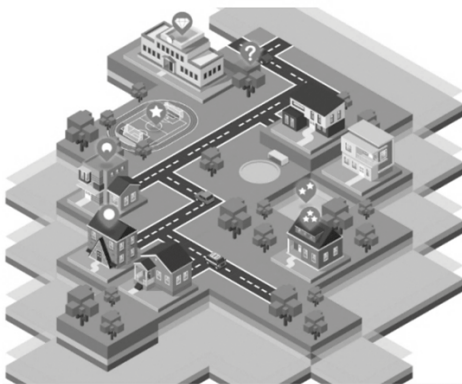
A 2019/20-as tanévben változtattam a pontgyűjtési szabályokon, nem szintek voltak, hanem témakörök. Így témakörönként határoztam meg a minimális pontszámot, amely szükséges a vizsgára való jelentkezésre. Ugyanakkor, aki mindegyik témakörnél összegyűjtött egy adott pontszámot, az maximális vizsgajegyet kapott. Mivel témakörönként volt a pontgyűjtés, nem volt érzékelhető a félév végi hajsza. A hátrány viszont az volt, hogy aki valamelyik témakört lazábban vett, az már hiába húzott bele a többi témakörnél. Az utolsó órákon adtam olyan feladatokat, amelyek megoldásával bármelyik témakörnél pótolhattak feladatokat, így akinek csak 1-2 pontja hiányzott, annak nem származott hátránya ebből a témakörös leosztásból.

A 2020/21-es tanévben a járvány miatti online oktatás alatt az online megvalósított játékosítást alkalmaztam, de inkább órai gyakorlásra, az elért pontszámok csak kis mértékben számítottak bele a szemináriumi tevékenységbe, így ezáltal a végző jegybe is. A Seppo játékosítási platformon két játékot hoztunk létre, mindkettő egy 2-órás szemináriumra volt tervezve (ZSOLDOS-MARCHIS – OPRIŞ, 2021).

A játékokban az azonnali visszajelzés érdekében a feladatok végeredményeire kérdeztünk rá, viszont voltak olyan feladatok is, amelyek esetén a megoldás menetét is fel kellett töltsék kép formátumba. Mindkét játéknak volt keretmeséje, térképe (4. ábra) és jelvényeket lehetett gyűjteni. A jelvények a keretmeséhez kötődtek, és nem teljesítményre vonatkozó üzeneteket tartalmaztak: az első játék esetén puzzle darab, a második játék esetén fényes drágakövek voltak a jelvények. A fő különbség a két játék között az volt, hogy az elsőben a matematikai feladatok kötődtek a keretmeséhez és a hétköznapi életből voltak kiragadva, míg a másodikban tiszta matematikai feladatok voltak. A diákoknak tetszettek a Seppo játékok, aktívabban részt vettek a feladatmegoldásban, mintha csak feladatlap formájában kapták volna meg a kitűzött feladatokat. Belelítették magukat a keretmesébe, de a játék részletei nem vonták el a figyelmüket a feladatmegoldásról. A pontok és jelvények gyűjtése adta a játék célját számukra, de motiváló jellegű volt az is, hogy követhették a pontszámukat, kiválaszthaták a feladatok megoldásának sorrendjét, visszatérhettek egy-egy előzőleg tanulmányozott feladatra, vagyis érezték egyfajta kontrollt a játék során.

Név:	FELADATOK	ÉRTÉKELÉS
	Egy matematikai témájú érdekes társasjáték készítése, amelyet az utolsó órára kell elhozni. Kipróbáljuk!	10-es érdemjegy vizsga nélkül
	1. feladat: egy 3 nehezebb feladtból álló feladatsor helyes megoldása.	Az írásbeli vizsgán elért jegy + 1 vagy 2 pont, annak függvényében, hány feladatot teljesítettél erről a szintről
	2. feladat: egy 3 feladtból álló feladatsor készítése egy adott témában, a feladatok saját szerkesztésnek kell legyenek.	Az írásbeli vizsgán elért jegy. Akinek van legalább 2 pontja ezen a szinten, kap egy jolly joker feladatot, amellyel kiválthatja a feladatsor bármelyik feladatát.
	Egy-egy pont egy-egy nehezebb feladat megoldására. Előre szólók, hogy a következő feladatsort pont jár, az első 5 helyes megoldó kap pontot.	
	Pontot háromféleképpen lehet kapni: 1. egy társasjáték megnyerésével (max. 4 pont) 2. egy 3 feladtból álló feladatsor helyes megoldásával (max. 4 pont) 3. egy megoldott feladathoz hasonló típusú feladat szerkesztésével	Az írásbeli vizsgán elért jegy. A vizsgára feladatok megoldásával lehet jelentkezni. A feladatsort az utolsó órán adom meg. A vizsgára az első szent minden hányzó pontjáért 5-5 feladatot kell megoldani, a részletes megoldásokat kézzel leírva.
	Figyelem! Mindig csak arra a szintre lehet pontokat gyűjteni, ahol éppen vagy!	

3. ábra. Pontgyűjtő lap az óvó- és tanítóképzős hallgatók Matematika tantárgyához



4. ábra. Játékosított feladatlapok Seppo-ban

Következtetés

A matematika sok diák számára kihívást jelent, ezért olyan módszereket kell alkalmaznunk az órákon, amelyek segítségével a matematika tanulást élvezetesebbé tesszük, erre alkalmas a játékalapú tanulás és a játékosítás. Mindkét módszer alkalmazásával a diákok aktívabban részt vesznek a feladatmegoldásban, beleélik magukat a játékba, javulnak a tanulási eredmények. Az óvó- és tanítóképzős diákok esetén ezen módszerek alkalmazása a módszertani képzésükhöz is hozzájárul: kipróbálva, megélve a módszereket a pedagógusi pályájuk során is szeretnék használni (ZSOLDOS-MARCHIS, 2020b; ZSOLDOS-MARCHIS – OPRIŞ, 2021).

Irodalom

- BARABÁSI Tünde (2018): Új módszertani ígéret? Gamifikáció a XXI. századi oktatásban. Magiszter, a Romániai Magyar Pedagógusok Szövetségének szakmai-módszertani folyóirata, 16, 1. szám. 14-25.
- BARANYAI Tünde-Klára – EGRI Edith – MOLNÁR Andrea-Éva – ZSOLDOS-MARCHIS Iuliana (2019): Developing Preservice Primary School Teachers' Mental Computation Competency by Games, Acta Didactica Napocensia, 12, 1. szám. 153-164.
- BRAGG Leicha (2007). Students' conflicting attitudes toward games as a vehicle for learning mathematics: A methodological dilemma. Mathematics Education Research Journal, 19(1), 29-44.
- DETERDING Sebastian – DIXON Dan – KHALED Rilla – NACKE Lennart (2011): From Game Design Elements to Gamefulness: Defining 'Gamification'. Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments, 9-15.
- FORD, Margaret (1994). Teachers' beliefs about mathematical problem solving in the elementary school. School Science and Mathematics, 94, 6. szám. 314-322.
- JESZTL József – LENCSE Máté (2018). Társasjáték-pedagógia. Taní-tani könyvek. Demokratikus Ifjúságegért Alapítvány, Budapest.
- KAPP, Karl (2012). The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education, San Francisco: John Wiley & Sons.
- MARCHIS Iuliana (2011): *Factors that influence secondary school students' attitude to mathematics*. The 2nd International Conference on Education and Educational Psychology, Procedia - Social and Behavioral Sciences, 29. 786-793.
- NICHOLSON Scott (2012): A User-Centered Theoretical Framework for Meaningful Gamification. Paper Presented at Games+Learning+Society 8.0, Madison.
- OPRIŞ Edina-Timea – SVELLA Éva – ZSOLDOS-MARCHIS Iuliana (2021): Prospective preschool and primary school teachers' knowledge and opinion about gamification, Acta Didactica Napocensia, 14, 1. szám. 104-114.
- PORNEL Jonny (2011). Factors that Make Educational Games Engaging to Students, Philippine Journal of Social Sciences and Humanities, 16, 2. szám. 1-9.
- SHAFFER David Williamson – SQUIRE Kurt – HALVERSON Richard – GEE James (2005): Video games and the future of learning (WCER Working Paper No. 2005-4). Madison: University of Wisconsin-Madison, Wisconsin Center for Education Research (NJ1).
- UUSIMAKI Liisa – NASON Rod (2004): Causes underlying pre-service teachers' negative beliefs and anxieties about mathematics. Proceedings of the 28th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, 4. 369-376.
- VARGA Tamás (1974): Játsszunk matematikát! I. Folyamatábrák, lyukkártyák, valószínűség. Móra Kiadó

- WILSON Katherine – BEDWELL Wendy – LAZARRA Elizabeth – SALAS Eduardo – BURKE Shawn – ESTOCK Jamie – ORVIS Kara – CONKEY Curtis (2009): Relationships between Game Attributes and Learning Outcomes. *Simulation & Gaming*, 40, 2. szám. 217-266.
- ZSOLDOS-MARCHIS Iuliana (2019): Designing board-games for developing pre-service primary school teachers' mental calculation skills, *Proceedings of 11th International Conference on Education and New Learning Technologies*, 7757-7765.
- ZSOLDOS-MARCHIS Iuliana (2020a): Gamification of the mathematics course for pre-service preschool and primary school teachers. *Proceedings of the 12th International Conference on Education and New Learning Technologies*, 6787-6794.
- ZSOLDOS-MARCHIS Iuliana (2020b): Pre-service primary school teachers' opinion about board-games in developing mental computation skills. *PedActa*, 10, 2. szám. 1-12.
- ZSOLDOS-MARCHIS Iuliana – OPRIȘ Edina-Timea (2021). Experimenting Seppo for problem-solving on a Mathematics course for future preschool and primary school teachers, *International Conference on Virtual Learning*.

Szállassy Noémi

A zöld ötven árnyalata – természettudományok oktatása az erdélyi pedagógusképzésben

Absztrakt

A természettudományok tanulása hozzájárul a minket körülvevő világ és a bennünk zajló folyamatok megértéséhez, a gondolkodás fejlesztésének alapvető eszköze. A természettudományos oktatás meghatározó célja olyan ismeretek tanítása, amelyeket a gyermek iskolán kívül is hasznosítani és alkalmazni tud. Ez csak akkor valósulhat meg, ha integráltan, interdiszciplináris megközelítésben tanítjuk a tudományokat. Előadásom célja annak bemutatása, hogy az erdélyi pedagógushallgatók milyen természettudományos tévképzetekkel rendelkeznek és saját gyakorlatunkban milyen módszereket, eljárásokat, jógyakorlatokat alkalmazunk a tudományok interdiszciplináris tanításában. Tanulmányomban kis ízelítőt nyújtok továbbá egyesületelem, a Kaland'OR Egyesület környezeti- és fenntarthatóságra nevelési gyakorlatából, tevékenységeiből, munkánkból, amit nagy odaadással és szeretettel végzünk.

Kulcsszavak: környezeti nevelés, élménypedagógia, tapasztalati tanulás.

Bevezetés

A természet és környezet rohamos mértékű károsodása napjaink egyik legidősebb kérdése. Létezésünk sok szállal kapcsolódik a természethez, melyben minden mindennel összefügg, egy óriási rendszert alkotva. Bármely, a rendszerben fellépő zavar megbontja az egyensúlyt, a rendszer kapcsolatainak gyengüléséhez, széteséséhez vezet. A „Föld-úrhajó” fogalma fejezi ki érzékletesen, hogy az élő Föld olyan, akár egy úrhajó, annyi java és értéke van, amit magával visz és mindig a teljes rendszer működése és fenntartása a cél (MAKÁDI és mtsai., 2015). A környezeti nevelés jelentősége mára már világszerte ismertté vált. A környezeti nevelés lehetőség arra, hogy minden ember olyan tudást, értékrendet, személyes magatartásformát, képességet sajátítson el, amely alkalmassá teszi a környezet védelmére és állapotának javítására. A környezeti nevelés tanórákon belül és tanórákon kívül (szakkörön, erdei iskolában, táborban, múzeumban, nemzeti parkban, állatkertben, botanikus kertben) valósul meg. A nevelés megvalósulhat belső, antropikus környezetben és a külső természeti környezetben. A természeti környezet megismeréséhez, tapasztalásához vezető úton a legalkalmasabb helyszín azonban maga a TERMÉSZET.

A környezeti neveléssel kapcsolatban új fogalom született a közelmúltban, a *fenntarthatóság pedagógiája*. Környezetünk, életfeltételeink a rohamos fejlődés következtében gyorsan változtak. Az emberiség legfőbb törekvése az anyagi feltételek korlátlan biztosítása, ami sokszor a természeti, környezeti értékek pusztulásához, pusztításához is vezet. Az elmélet már évekkel ezelőtt takarékoságra, megfelelő gazdálkodásra serkentett. A *fenntartható fejlődés* gondolata a közelmúlt nevelési elvei között vezető helyen jelent meg. Hangsúlyt kell fektetni a gyerekek természettudományos gondolkodásmódjának fejlesztésére, ki kell alakulnia a „környezetkultúrának”, mely révén érzékennyé válnak a természetes és ember alkotta környezet értékeinek felismerésére és megőrzésére, képesek lesznek

kreatív módon megoldani a környezeti problémákat, eligazodnak a természet és a környezet, a társadalom, a jog és a gazdaság terén (ZILAHY és HUISINGH 2009, ZSÓKA és mtsai. 2011, MÓNUS és CSÁSZÁR 2016, MÓNUS 2019).

Tévképzetek

A természettudományok tanulása hozzájárul a minket körülvevő világ és a bennünk zajló folyamatok megértéséhez, a gondolkodás fejlesztésének alapvető eszköze. Az oktatás egyik meghatározó célja, hogy az iskola olyan ismereteket tanítson, amiket az iskolán kívül is hasznosítani és alkalmazni tudnak a gyerekek, a másik az, hogy a tudományok által felhalmozott és újszerű eredmények lényeges elemeit is megtanulják. A tanulás egyik legkritikusabb folyamata a fogalmak elsajátítása. Egyrészt, mert általában a fogalmak komplex mentális képeket jelölnek, másrészt, mert gyakran előfordul, hogy a tanuló sokszor csak a meghatározását tanulja meg egy bizonyos fogalomnak, anélkül, hogy a mögötte lévő tartalmat megértené. A tévképzetek olyan kognitív struktúrák, amelyek mélyen be vannak ágyazódva egy személy ismeretrendszerébe. Olyan (túl) korán megtapasztalt, megtanult, de helytelen, hibás adatok, fogalmak, amelyek a mai természettudományos ismeretekkel összeegyeztethetetlenek, és esetleg felnőttkorban is jelen lehetnek, fennmaradhatnak. Az egyénileg felépített világ sok esetben különbözhet a tudományos elméletektől. Ha az új információ ellentmond a meglévő értelmezési rendszernek, akkor az nem tud megfelelő módon beépülni, így tévképzet alakulhat ki (TÓTH, 2011).

2019-ben, erdélyi pedagógushallgatók körében végeztünk egy kutatást a természettudományos tévképzetek feltárása céljából. Célcsoportunkba olyan romániai magyar egyetemi hallgatók tartoztak, akik majd tanári pályájuk során természettudományos fogalmak tanításával foglalkoznak (2018/2019 tanévben beiratkozott biológia, fizika, óvó- és tanítóképzés hallgatók). Olyan természettudományos fogalmak (pl. ökológiai lábnyom, gravitáció, üvegházhatás stb.) elemzését választottunk, amelyek megértéséhez az interdiszciplináris (STEAM education) megközelítés szükséges és amelyek benne vannak az általános- és középiskolai tananyagban.

Jelen tanulmány célja olyan játékok, tevékenységek bemutatása, melyeket a környezeti nevelési interdiszciplináris gyakorlatunk során alkalmazunk pedagógusjelöltek és pedagógusok körében. Röviden bemutatjuk egy, a természettudományos tévhitek és tévképzetek feltérképezésére irányuló, erdélyi pedagógusjelöltek körében végzett kutatásunk eredményeit is.

Élménypedagógiai foglalkozások és tapasztalati tanulás

Egyesületünk, a Kaland'OR szervezésében zajló tábori programok során mindig figyelembe vesszük a hely természeti értékeit és adottságait. Célunk, hogy a gyerekek élményként dolgozzák fel a természet szépségeit, felelős kapcsolatuk a környezettel úgy alakuljon, hogy közben részesei legyenek egy-egy felfedezésnek, vizsgálatnak, önállóan kísérletezzenek, kutakodjanak, keressék a választ a „miért”-ekre.

Az Olt folyó mentén kialakult ártéri erdőben tett tanulmányi sétánk során, a gyerekek megismerkedhetnek a ligeterdő fáival, megfigyelhetik a hód szorgos munkáját, a harkály odúját és az ott kialakult kúszónövényzetet. Igyekszünk alaposan megfigyelni és meghatározni a hely virágzó növényeit. Így született meg a „Talpalatnyi természet” alkotás, melynek során a gyerekek olyan növényi részeket, terméseket, állati maradványokat, csigaházakat, tollakat gyűjtenek, amiket az úton találnak, meg tudnak nevezni és elfér a talpuk alatt. Fajokat, fajok közötti kapcsolatokat leginkább a természetben, a fajok természetes élőhelyén célszerű tanítani. Társasjátékok segítségével ismertetjük meg a gyerekekkel a legjellegzetesebb növény- és madárfajokat, megtanuljuk használni a határozó könyveket, felismerni a morfológiai bélyegeket, jellegeket. Nyomvadászatra indulunk az erdőben, miután megismerjük a leggyakoribb állatok nyomait. Madarakkal közvetlen közlelől is ismerkedhetnek

a gyerekek a madárgyűrés révén. Madárhangokkal is ismerkedünk és a foglalkozás végén mindenki hazaviheti a kedvencét egy kifestett kerámia madárka formájában. A tanulók kedvenc tevékenysége az „Átölelt a pataktündér” címet viseli és célja egy vízfolyás makrogerinctelen fajainak feltérképezése. Ehhez előjáróban megtekintünk egy-két részt a „Vízipók – csodapók” rajzfilmből, amit Bálint Ágnes és Kertész György biológus írtak és amelyben a vízi palota lakóján kívül, megismerkedhetünk az algaszedő vízcsigákkal, Csibor bácsival, Rák apóval, a kecskebékával, tegzesekkel és egyéb rovarlárvákkal. A tevékenység során konyhai szűrővel mintát gyűjtünk a vízből, majd egy fehér tálcára átszűrjük a minta tartalmát és kiválogatjuk a makrogerincteleneket. Ezután jön a felfedezés, amikor nagyító, mikroszkóp és egy nagyon kedves képregény segítségével azonosítjuk a fajokat, megtanuljuk, hogy néhány faj indikátor jelleggel rendelkezik és megcsodáljuk szépségüket.

Nagy sikere van az „Állati elmék – kreativitás fejlesztése természetismereti játékokkal” képzésünknek, amit több helyszínen is megtartottunk már pedagógusoknak. A képzés elsődleges célja ún. „nem szeretem” állatok bemutatása és annak tudatosítása, hogy ezeknek a fajoknak milyen nagy szerepe van az ökológiai rendszerekben, a velük kapcsolatos tévhitek és tévképzetek eloszlatása, az önismeret folyamatos mélyítése a nemformális tanulás módszereivel. A képzés során a résztvevők „tapintódobozok” titkait (koponya, kígyóbőr, levedlett kitinpáncél, csiga, kagyló, pók levedlett bőre, díszzők, toboz) fedezik fel, hangyák és denevérek szerepébe bújhatnak, megtapasztalhatják, hogyan lát egy orrszaru, megtudhatják, hogy mi képezte a bagoly vacsoráját és milyen csontocskák lelhetőek fel egy bagolyköpetben, társkereső hirdetést fogalmazhatnak meg „nem szeretem” állatok nevében, hangsúlyozva erényeiket, jó tulajdonságaikat. Nagy élmény gyerekeknek, felnőtteknek egyaránt ledönteni a falakat, megismerkedni a valós tényekkel egy-egy fajról, rádöbbenni arra, hogy milyen fontos szerepe van a táplálék hálózatban és végül kézbe venni, megtagogatni.

Ökoszisztéma szolgáltatások, a természet ajándékai

Napjainkban egyre ismertebbé és aktuálisabbá válik az „ökoszisztéma szolgáltatás” fogalom, mely minden olyan kézzel fogható és kézzel nem fogható ajándékot, hasznot jelent, amelyet a természetes és az ember által módosított ökoszisztémák biztosítanak számunkra, hozzájárulva ezáltal az egyén jóllétének fenntartásához és növeléséhez (TÓTH, 2016). Ezeket az élő közösségek által biztosított javakat, amelyek haszonélvezői mi, emberek vagyunk, a természet ingyen felajánlja. Az ökoszisztéma szolgáltatásoknak 4 csoportja ismeretes: az *ellátó szolgáltatások* (élelmiszerek, termények, fűszerek, gyógyszerek és gyógyhatású készítmények), a *szabályozó szolgáltatások* (lebontó folyamatok, a víz- és levegőtisztítás, a biológiai növényvédelem, a beporzás, az erózió szabályozása), *támogató, fenntartó szolgáltatások* (termőtalaj kialakulása, az ásványi anyagok ciklusa, az elsődleges produkció, a víz körforgása) és a *kulturális szolgáltatások* (a természetben folyó oktatás, a rekreáció, az ökoturizmus, a művészeti inspiráció).

Az egyik legfontosabb ellátó szolgáltatás a beporzás. A szemünket gyönyörködtető virágok a kertben, a növények gyümölcsei, magvai, levelei, amelyek fűszerezik ételünket, megtöltik éléskamránkat, ellátnak teával, kávéval, faanyaggal nem léteznének e folyamat révén. A beporzás a természet finoman hangolt folyamata, amelynek megvalósulásához arra van szükség, hogy a virág porzójáról a pollenszemcse, a virágpor átkerüljön egy másik virág termőjére. Ennek következménye lesz a megtermékenyítés, melynek során létrejön a termés és benne a magok, amelyek növényeink ivaros szaporodását és egyben a változatosságát is biztosítják. A beporzást számtalan állatfaj végzi szorgos buzgalommal: a leggyakoribb beporzók a méhek, a mérsékelt égöv virágos növényeinek nagyrészt ők porozzák be, de mellettük fontos szerepük van a legyeknek, a nappali és az éjszakai lepkéknek, a darazsaknak, bogaraknak, csigáknak, a trópusokon a hüllőknek, madaraknak és néhány emlősnek is. Észak- és Közép-Amerikában a beporzást az ékkövekként virágról virágra cikázó irizáló, színes tollazatú kolibrik végzik. Mexikóban, Ausztráliában, a trópusi tájakon a kaktuszok, az eukaliptusz-

félék, az ágavék fontos beporzói például a denevérek (KOVÁCS-HOSTYÁNSZKI, 2018). Sajnos az utóbbi évtizedekben rohamosan csökken a beporzó szervezetek száma. Ennek a folyamatnak számos oka van: a rovarölő szerek nagymértékű használata (megölik vagy megváltoztatják a rovar tájékozódó képességét), a permetezés, a monokultúrák alkalmazása miatt (egyféle növény ültetése: pl. repce, aminek az elvirágzása előtt és után a beporzó nem talál vadontermő virágot), és amiatt, hogy rohamosan csökkennek a rovarok számára fészkelő- és táplálkozóhelyként szolgáló fasorok, mezsgyék, sövények, virágos mezők eltűnése.

2020-ban „A zöld 50 árnyalata” - fenntarthatóságra nevelési tevékenységek és gyakorlatok általános és középiskolai diákoknak” című képzésünkön a jelenlevő pedagógusok megismerkedtek a legfontosabb beporzó fajokkal és megtanulták, hogy nem csak kosztot, hanem kvártélyt is biztosítanunk kell a kis rovaroknak, darázs-garaszt készítettek. Ezeket a kis „lakásokat” ki lehet tenni az erkélyekre, udvarokra, szállást és otthont biztosítva ezáltal hártáásszárnyú barátainknak, a beporzó rovaroknak.

Fenntarthatóságra nevelés

A fenntarthatóságra nevelési tevékenységeink során a résztvevők megismerkedhetnek Erdély természetvédelmi problémáival és a lehetséges megoldási javaslatokkal, rávezetjük őket arra, hogy a közvetlen környezetükben, a lakásukban, az udvaron, a kertben, milyen környezetkímélő praktikákat alkalmazhatnak, közösen készítünk zöld tisztítószereket és natúrkozmetikumokat.

Az egyik kedvenc tevékenység Peter Menzel fotográfus képeihez kapcsolódik, aki feleségével együtt körbejárta a földet és több fotósorozatot készített különböző nemzetek és népcsoportok étkezési és megélhetési szokásairól, értékeikről: *Material World: a Global Family Portrait* (1994), *Hungry Planet: what the world eats* (2015). Az első könyvben, a felkért családok a számukra fontos tárgyi értékeket tették ki a házuk elé és erről készült fotódokumentáció, a második könyv 30 család egy heti étkezéséhez szükséges alapanyagokat mutatja be, esszé formájában leírja a családok összetételét, étkezési szokásait és az egy heti élelem értékét dollárban kifejezve. A képeket kiosztjuk a résztvevőknek és irányított kérdések alapján megpróbáljuk rávezetni őket arra, hogy hol készülhetett a kép, milyen szükségleteik lehetnek az ott élő embereknek, mennyire jellemző a fogyasztói termékek felhalmozása, mennyire élnek egészségesen a képen látható személyek, családok. A tevékenységek során értékes beszélgetések szoktak kikerekedni a túlfogyasztásról, a jóléti társadalmak értékhalmozásáról, a természeti értékek tönkretételéről, az emberi kapzsiságról.

A fenntarthatóságra nevelési tevékenységek során szóba kerülnek a reklámok és azok hatásai, a varázslatos R-ek (reduce-csökkentés, reuse-újra felhasználás, rethink-újrágondolás, repair-javítás, refill-utántöltés, recycle-újrahasznosítás, stb.), ötleteket és jó gyakorlatokat mutatunk be ezek gyakorlására, az ökológiai lábnyom nagysága és csökkentésének lehetőségei, a zero waste termékek. Kedvelt tevékenység a natúrkozmetikumok és környezetkímélő háztartási szerek készítése, amikor kézbalzsamot, narancsos univerzális tisztítót, mosogató- és öblítőszeret, fürdőszót, ablaktisztítót készítünk. Közben mi is új technikákat sajátítunk el. Nemrég az ecoprint technika révén tanultuk meg, hogy bizonyos növények felhasználásával, amelyek festőpigmenteket tartalmaznak, a természetes anyagú ruhadarabjainkat gyönyörűvé varázsolhatjuk.

Tévképzetek

A természettudományos tévképzetek a résztvevők 31%-ban jelen vannak, azaz feltételezésünk részben igazolódott. Az azonosított tévképzetekre jellemző, hogy főként az ok-okozati összefüggések magyarázata kapcsán fordulnak elő, és gyermekkori naiv elméletek rögzülése sejthető kialakulásuknál. (pl. „A hosszan tartó magas láz azért veszélyes, mert a nagy hőtől megalszik a testünkben a vér.”; „Azért fázunk jobban derült égboltnál, mert éjjel adják ki a meleget magukból az élőlények.”). A nyíltvégű

kérdésekre adott válaszok és a fogalmi térképek eredményei is arra engednek következtetni, hogy a résztvevők között jelentős azoknak a száma, akik nem ismerik a természettudományos kulcsfogalmakat, főleg az *ökológiai lábnyom* és *üvegházhatás* fogalmakat. 42%-ban olyan kifejezéseket írtak, amelyek nem kapcsolódtak egyáltalán a kulcsfogalmakhoz.

A természettudományos fogalmak olyan komplex képződmények, melyek helyes kialakítása körültekintést és módszertani pontosságot igényel. A helyes kialakítást nehezítik a gyermekkori naiv elméletek és a pontatlan magyarázatok vagy a hiányos meghatározások. Mindezek mellett, ha a pedagógusok is rendelkeznek tévképpel, egyre nehezebbé válik a tévképzetek fölülírása, megváltoztatása. A tévképzetek kialakulásának okai mögött még számos meghatározó tényezőt feltételezhetünk, mint a tanulási stílus vagy intelligenciaszint. A kutatást a továbbiakban érdemes kiterjeszteni a tantervek és tankönyvek alapos elemzésére, a tudásalkalmazás mérésére különböző kontextusokban (iskolai és realiztikus) és életkori szakaszokban.

Összegzés

A WWF 2018-as *Élő Bolygó Jelentés* (WWF 2018) így fogalmaz: „mi vagyunk az első generáció, akik tisztán látják a természet óriási értékét, és azt, hogy milyen hatalmas nyomást gyakorolunk rá. Talán mi vagyunk az utolsó generáció is, akik még tehetnek érte, és visszafordíthatják a természet pusztulását.” Hermann Alice pszichológus véleménye szerint *“A gyermek a mienk is, az enyém is, a tied is, a mindannyiunké”,* ez a nagyszerű gondolat talán sosem volt időszerűbb. A jelenlegi gyermek a jövő felnőttje, aki majd gyermeke jövőjét építi. Ezt figyelembe véve nem mindegy, mivé fejlődik a holnap felnőttje, hogyan alakul az élete, az őt körülvevő környezete. Úgy kell nevelni a gyermekeket, hogy a megszerzett ismeretek birtokában képesek legyenek megőrizni a természet adta csodákat, életvitelük kialakítása során legyenek képesek megóvni a környezetet károsító anyagoktól, tevékenységeiktől, értsék az ok-okozati összefüggéseket, keressék a válaszokat a miértekre, legyenek mindig kíváncsiak és érdeklődők.

Irodalom

- KOVÁCS-HOSTYÁNSZKI Anikó (2018): Beporzók a kertünkben, avagy a háttérben munkálkodó természet. MTA Ökológiai Kutatóközpont online füzetek.
- MAKÁDI Mariann – RADNÓTI Katalin – RÓKA András – VICTOR András (2015): A természetismerettanítása és tanulása. ELTE TTK, egyetemi jegyzet.
- MÓNUS Ferenc – CSÁSZÁR Eszter (2016): Középiskolás diákok környezettudatosságának változása az iskolai évek alatt két megyénkben. Edu Szakképzés,-és Környezetpedagógia szakfolyóirat, 6, 1.szám. 47-53.
- MÓNUS Ferenc (2019): Comparing environmental awareness of Hungarian students in highschools with different socio-economical background. J. Technical & Educational Sciences. 9, 1. szám. 17-27.
- MENZEL Peter (1994): Material World: A Global Family Potrait. Sierra Club Books.
- MENZEL Peter (2005): Hungry Planet: What the World Eats. Ten Speed Press.
- TÓTH Zoltán (2011): A természettudományos tévképzetek kialakulása, feltárása és korrekciójának módszerei. In: Revákné Markóczi Ibolya, Nyakóné Juhász Katalin, (szerk.): A természettudományok tanításának elméleti alapjai. Debreceni Egyetem, Debrecen. 23-26.
- TÓTH Zsolt (2016): Paradigmaváltás a környezeti problémák kezelésében. Az ökoszisztéma-szolgáltatás koncepció és jogi vetületei. Pro Futuro, 1 szám. 98-113.
- WWF. (2018): *Élő Bolygó Jelentés* - Living Planet Report 2018: Aiming Higher. (Eds.) Grooten, M. & Almond, R.E.A. WWF International, Gland, Switzerland. http://wwf.hu/media/file/1540880459_LPR_2018_summary_final_HUN.pdf

- ZILAHY Gyula, HUISINGH Donald (2009): The roles of academia in Regional Sustainability Initiatives. *Journal of Cleaner Production*, 17szám. 1057–1066.
- ZSÓKA Ágnes – MARJAINÉ SZERÉNYI Zsuzsanna – SZÉCHY Anna (2011): A környezeti nevelés szerepe a fenntartható fogyasztás és életmód kialakításában. In: Csutora Mária, Hofmeister-Tóth Ágnes (szerk.): *Fenntartható fogyasztás? A fenntartható fogyasztás gazdasági kérdései*. Budapesti Corvinus Egyetem, Budapest. 90- 109.

Csopák Éva

Olvasás- és írástanítás a beregszászi magyar tannyelvű iskolák példáján

Absztrakt

Kutatásunk az írás és olvasás tanításának folyamatát, módszereit mutatja be a többnyelvű környezetben lévő beregszászi magyar tannyelvű iskolák első osztályainak példáján keresztül. A kutatás folyamata:

– *kérdőívek magyar és ukrán nyelven (módszertani ellátottság, illetve alkalmazott módszerek).*

– *interjúkat készítettünk a már korábban megkeresett pedagógusokkal, azért, hogy szélesebb körű információhoz jussunk a feltett kérdésekkel kapcsolatban.*

A kitöltött kérdőívek, illetve az interjúalanyok válaszai alapján megállapíthattuk, hogy annak ellenére, hogy az anyanyelvi oktatás javult az elmúlt évekhez képest, az államnyelven történő olvasás és írás tanítása még mindig sokkal nagyobb módszertani támogatottságot kap. Ami az államnyelvi oktatást illeti – szintén javulás történt, hiszen a legutóbbi kiadású ukrán nyelvű ábécéskönyv már figyelembe veszi az anyanyelvi oktatást és arra épít.

Kulcsszavak: *írás- és olvasástanítás többnyelvű környezetben, módszertani felszereltség, beregszászi iskolák, módszertani ellátottság.*

Az írás és olvasás tanításának kérdése mindig is fontos szerepet fog betölteni az oktatás folyamatában, hiszen ez adja meg mindazt az alapot, melyre a későbbiekben építeni tudunk. Ahhoz pedig, hogy ezt a folyamatot a gyerekek megfelelően el tudják sajátítani, nem mindegy, hogy milyen módszereket használ a pedagógus, illetve milyen módszertani ellátottsággal rendelkezik az adott intézmény. Mindezek olyan szempontok, illetve befolyásoló tényezők, melyek nagy hatással vannak arra, hogy a tanulók milyen szinten és módon tudják elsajátítani az írás és olvasás folyamatát, illetve képességét.

Jelen kutatás azzal a céllal fogalmazódott meg, hogy feltárjuk a beregszászi magyar tannyelvű iskolák pedagógusainak írás- és olvasástanítási módszereit anyanyelven. Mindezt abból a célból tesszük, hogy betekintést nyerjünk az adott iskolák módszertani ellátottságára, a pedagógusok által használt módszerekre és összehasonlítsuk az államnyelvi, illetve az anyanyelvi oktatás módszereit.

A kutatás elvégzéséhez kvantitatív kutatási módszert alkalmazunk, vagyis kérdőíveket küldünk ki, melyek segítségével a következő adatokra szeretnénk rálátást kapni: a pedagógus általános adatai (hol szerezte pedagógiai végzettségét, mióta dolgozik az adott munkakörben, stb), milyen tanterv alapján oktatják az írást és olvasást (ki a szerzője, mikor jelent meg, hogyan jutott el a pedagógushoz, mi a véleménye róla), milyen olvasás-, illetve írástanítási módszert használ (milyen előnyeit, illetve hátrányait érzékeli az alkalmazott módszereknek), valamint milyen módszertani ellátottsággal rendelkezik az adott intézmény (van-e elegendő példány ezekből az eszközökből, pl. ábécéskönyv, írásminta, olvasókönyv, stb). A kérdőív utolsó kérdéseként olyan innovatív javaslatok megtételére van lehetőségük a kitöltő pedagógusoknak, mely(ek) által ők javítanák az eredményességet, a módszertani ellátottságot.

Az olvasás és az írás tanítása

A kárpátaljai magyar tannyelvű iskolákban hagyományosan szintetikus módszerekkel, leginkább hangoztató-elemző-összetevő módszerrel tanítanak olvasni anyanyelven (1945 előtt a fonomimika módszerét használták). Ehhez elnyújtott írástanítási módszert párosítanak, formáját tekintve pedig a dőlt betűs írást használják. Az iskolákban és tanítóképzésben jelenlévő olvasástanítási szokások Kutlán István ábécéskönyvéhez (1947) és az azután lévő Ónody Géza Betűországához (első megjelenés 1965) nyúlnak vissza. A Betűországhoz írásminta is tartozott. Az említett ábécéskönyvből, és annak újonnan kiadott változataiból közel 40 évig tanítottak a kárpátaljai magyar tannyelvű iskolákban, sőt néhol még napjainkban is előveszik segítségként. Túlélte a Szovjetunió megszűnését, kivették belőle a szociológiai ideológiákat, és egészen 2003-ig ez volt az egyetlen hivatalos magyar ábécéskönyv Kárpátalján (ÓNODY, 1995).

2003-ban azonban új alternatívaként megjelent Tóth Dóra (bereg-i nyugdíjas tanítónő) Ábécéskönyv című tankönyve (TÓTH, 2003, 2012). Módszerben nem különbözött elődjétől, a különbség csupán annyi, hogy ez szótagolva tanít olvasni. Ehhez a könyvhöz nem tartozott írásminta, ezért az írástanításhoz még mindig az Ónody-félet használták, melyet némileg frissítettek és újonnan kiadtak.

Az 1990-es évek eleje (Ukrajna függetlenné válása, a határnyitás, határmenti régiók együttműködése) változást hozott az olvasástanítás egyhangú gyakorlatába. Tolnai Gyuláné heurisztikus olvasástanítási programja ugyanis megjelent a kárpátaljai magyar olvasástanításban. Segélycsomagok keretén belül jutottak el hozzánk az olvasókönyvek, az írásminták, a nagy programfal, a tanulók számára a kis programfal. (TOLNAI, 1991). Mindezek ellenére Ukrajnában sohasem vált hivatalosan elfogadott programmá a Tolnai- módszer. A tanítók leginkább az Ónody-féle Betűországot egészítették ki a Tolnai programcsalád olvasókönyveivel és írásmintáival. Különböző továbbképzéseket is szerveztek a tanítóknak annak érdekében, hogy el tudják sajátítani a Tolnai-módszer sajátosságait, de mindez nem járt túl sok sikerrel, nem érte el a várt népszerűséget régióinkban. (BEREGSZÁSZI – KOLOZSVÁRI-NAGY, 2019:154-155).

A kárpátaljai magyar tannyelvű iskolák tankönyv ellátottságában nagy szerepet játszik a Kárpátaljai Magyar Pedagógus Szövetség (KMPSZ), amelynek Tankönyv- és Taneszköz Tanácsa számos kiadványt és módszertani segédletet nyújtott a kárpátaljai magyar pedagógusoknak és iskoláknak az elmúlt 25 évben. A KMPSZ kiadásában jelent meg például Béresné Bossányi Klára Éva Kisiskolás című olvasókönyve 1.-2. osztályosok számára, mely arra hivatott, hogy a Tóth Dóra-féle Ábécéskönyvet egészítse ki, mely nagyon kevés gyakorló szöveget tartalmaz (BÉRESNÉ BOSSÁNYI, 2004). Ez a kiadvány olyan feladatokat is tartalmazott, mely az írás gyakorlására szolgált.

A 2018/2019-es tanévtől az új tantervnek megfelelően új tankönyv is jelent meg a kárpátaljai magyar tannyelvű iskolák első osztályában. Ez a tankönyv nem más, mint a Bátor-Dzjapko féle ábécéskönyv, melynek szerzői Bátor Mária és Dzjapko Zsuzsanna. Ez a tankönyv az ukrán oktatási minisztérium támogatását élvezhette, és Szvit Kiadó adta ki, két részben. A magyar iskolák 1. osztályai számára ez az államilag elfogadott tankönyv (BEREGSZÁSZI – KOLOZSVÁRI-NAGY, 2019).

A szaktárca végül is, bár nem elsőre, de elfogadta az ajánlatot és jóváhagyta a magyarországi ábécéskönyvek használatát a kárpátaljai magyar tannyelvű iskolák első osztályaiban. A minisztériumi engedély birtokában a kárpátaljai magyar iskolák ábécéskönyvet, kétrészes olvasásmunkafüzetet, valamint a hozzátartozó írásmintát (Falusiné Varga et al., 2016; Nagy-Kóródi, 2016) is kaptak a KMPSZ közvetítésével a magyarországi Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet (OFI) jóvoltából. Ezt a tankönyvcsomagot a kárpátaljai magyar iskolák 2018 őszén meg is kapták, igaz nem szeptemberben, hanem 1-2 hónap csúszással.

Ezek a magyarországi tankönyvek is az általunk használt hangoztató-elemző-összetevő módszert alkalmazzák, melyhez elnyújtott írástanítás tartozik, az olvastatás gyakorlata pedig szótagolva történik. Az írásformát tekintve viszont különbséggel találkozhatunk. Magyarországon ugyanis az álló írásformát oktatják, és ez jelenik meg ebben a tankönyvcsomagban is, míg nálunk, Kárpátalján a dőlt (kéz)írás formát tanítjuk (BEREGSZÁSZI – KOLOZSVÁRI-NAGY, 2019).

A kutatása menete és eredményeinek elemzése

A minta kiválasztása során figyelembe vettük, hogy Beregszász a kárpátaljai magyar nyelvű oktatás egyik középpontja, ezért a kutatás során a beregszászi magyar tannyelvű iskolák első osztályát vizsgáltuk. Ide tartozik a Beregszászi 3. Számú Zrínyi Ilona Középiskola (az új törvények folytán jelenlegi megnevezése Beregszászi Zrínyi Ilona Líceum), a Beregszászi 4. Sz. Kossuth Lajos Középiskola (jelenleg Beregszászi Kossuth Lajos Líceum), a Beregszászi 6. Számú Általános Iskola (jelenleg Beregszászi Horváth Anna Gimnázium), a Beregszászi 7. Számú Általános Iskola és a Beregszászi 10. Sz. Középiskola. Az említett iskolák első osztályban tanító pedagógusai vettek részt kutatásunkban.

Eredmények

Az anyanyelvi kérdőívek kitöltésének száma a pandémai okozta zavarok következtében alacsony lett. A pedagógusok hatványozottan leterheltek, ezért a kitöltés száma az elvártakhoz képest cselély lett. A kérdőíveket összesen 6 pedagógus töltötte ki (N=6). A kitöltők 100%-a nő nemű, ami részben annak következményeként tartható számon, hogy a pedagógus szakma, ezen belül pedig még inkább az alsós tanítók társadalma feminizálódott.

A következő kérdés arra vonatkozott, hogy milyen végzettséggel rendelkeznek a pedagógusok. Az alábbi ábra alapján jól látható, hogy a hatból négy pedagógus rendelkezik tanítóképzői végzettséggel, egy szakközépiskolai/szaggimnáziumi végzettséggel, egy BA diplomával, ketten MA diplomával és egy tanító specialist diplomával. Értelemszerűen a számok között vannak átfedések, tehát van olyan pedagógus, aki egyszerre több diplomával is rendelkezik a felsoroltak közül.

A harmadik kérdés arra vonatkozott, hogy melyik intézményben szereztek pedagógiai vonatkozású végzettségüket. A kitöltők közül hárman a Munkácson szereztek diplomájukat, ketten a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskolán, egy pedagógus pedig a Nyiregyházi Bessenyi György Tanárképzőben.

A következő kérdés arra vonatkozott, hogy milyen nyelven folytatták tanulmányaikat. Az ábrából kiderül, hogy hatan (vagyis mindenki) választotta a magyar nyelv lehetőségét és ketten az ukránt is. Ebből arra következtethetünk, hogy azon pedagógusoknak, akiknek több diplomájuk is van, nem minden képzést magyar nyelven végeztek.

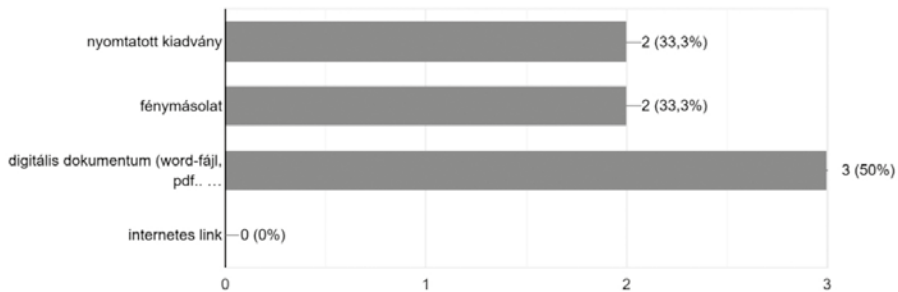
Az ötödik és a hatodik kérdés arra kérdezett rá, hogy hány éves pedagógiai munkatapasztalattal rendelkezik, illetve, hogy hány éve dolgozik az adott munkakörben. A két kérdésre adott válaszok teljesen megegyeznek egymással, ami arra enged következtetni, hogy a kitöltők nem pályaelhagyók, és ugyanazon a területen dolgoztak az adott időintervallumban.

A kitöltők 100%-ban igennel válaszoltak arra a kérdésre, hogy van-e tanterv, ami alapján az első osztályban tanít olvasást és írást. A következő kérdésre adott válaszok, miszerint milyen tantervvel dolgoznak már nem ennyire egyhangú. Ketten a Szergejsuk Júlia által kidolgozott tantervet nevezték meg, volt, aki a Magyar Oktatási Hivatal által kiadott időterv alapján dolgozik, voltak, akik ismeretlen szerzőt írtak, és olyan is, aki tankönyvszerzőket nevezett meg.

Arra a kérdésre, hogy hogyan jutottak hozzá az adott tantervhez, a következő válaszok születtek (v.ö 1. diagram)

Milyen formában jutott el Önhöz a tanterv?

6 válasz

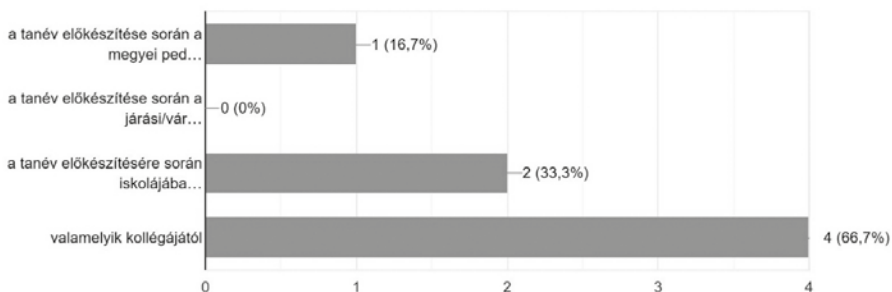


1. diagram: Tantervek formája

Hogy hogyan, kitől, milyen oktatási szervtől vagy fórumtól jutott hozzá a tantervhez a többség azt a lehetőséget választotta, hogy valamelyik kollégájától kapta. Volt azonban olyan is, aki a tanév előkészítése során a megyei pedagógus-továbbképző intézettől jutott hozzá, valamint ketten a tanév előkészítése során iskolájában a módszertani értekezleten kapta meg. A válaszok között található átfedést, ezek alapján pedig levonhatjuk azt a következtetést, hogy volt, aki két helyről is hozzájutott az adott (vagy két különböző) tantervhez (v.ö. 2. diagram)

Hogyan, kitől, milyen oktatási szervtől/fórumtól jutott hozzá a tantervhez?

6 válasz



2. diagram: Tantervek elérése

Ezután a tanterv pozitívumaira, illetve negatívumaira kérdeztem rá a pedagógusok személyes véleménye, illetve tapasztalatai alapján. Ez egy nyitott kérdés volt a kérdőívben, tehát a kitöltők szabadon leírhatták, hogy hogyan érznek, mit tapasztaltak a tanterv kapcsán.

P1: „Következetes, de lassú tempójú, illeszkedik a tankönyvhöz”

P2: „Mivel a tanterv a tankönyvvel párhuzamos, jól lehet haladni a tanítással. Ami negatívum, hogy a mi magyar iskolánkban kevesebb óraszám jut az anyanyelvre.”

P3: „Az előbbi sokkal jobb volt”

P4: „Negatívum: kevés a begyakorlásra adott óraszám.” P5: „Én több órát szentelnék egy-egy betű tanítására.”

P6: „Megfelel a tankönyv témáinak, kicsit kevés a begyakorlás.”

Amit a válaszok alapján megfigyelhetünk az az, hogy szinte mindegyik kitöltőnél visszatérő negatív motívumként jelenik meg a kevés óraszám megemlítése. Tehát a kisebbségi oktatás helyzete a többségi környezetben még mindig az elvárásokon alul marad. A gyerekeknek és a pedagógusoknak kevés idejük marad arra, hogy megfelelően el tudják sajátítani a tananyagot – jelen esetben az írást és az olvasást.

Az olvasástanítás módszeréről feltett kérdésre a következő válaszok születtek. Csak szintetikus módszert hárman írtak, az egyik kitöltő a szintetikus mellé a képolvasás módszerét is hozzákapcsolja, van, aki az analitikus-szintetikus módszert alkalmazza, továbbá van olyan, aki vegyesen használja a módszereket. A következő kérdésekben a használt olvasástanítási módszer előnyeire, illetve hátrányaira kérdeztünk rá. Az alábbi táblázatban a kitöltők tapasztalatait figyelhetjük meg a használt módszerrel összekapcsolva.

Módszer	Pozitívumok	Negatívumok
P1: „szintetikus + képolvasó”	„Nagyban segíti a helyesírás kialakulását”	„Diszlexia esetén hátrányos”
P2: „vegyes”	„Mivel nem egy konkrét módszert használok, az általam kipróbált és eredményesnek tartott elemeket veszem ki.”	„Később alakul ki az értő olvasás”
P3: „szintetikus”	„Gyorsabban tanulnak meg olvasni”	„Nincs hátránya, szerintem.”
P4: „szintetikus”	„Segíti ez a módszer a jó helyesírás kialakulását.”	„Kevés figyelem jut a szövegértésre”
P5: „analitikus-szintetikus”	„Segíti a jó helyesírás kialakítását, és a gyermekbármit képessé válik elolvasni.”	„Nincs hátrány”
P6: „szintetikus”	„Gyorsan megtanulnak olvasni, segíti a jó helyesírás kialakulását”	„Túlságosan hosszadalmas, és hogy nem fordít kellő figyelmet a szöveg értelmezésére.”

1. táblázat: *Módszertani tapasztalatok*

A fenti táblázatból láthatjuk, hogy a pedagógusok a szintetikus olvasástanítási módszer egyik legjellemzőbb pozitívumaként a helyesírás kialakulását említik. Hátrányként leginkább az az értő olvasás kialakulásának hiányát tartják, valamint az is megjelenik negatívumként, hogy diszlexia esetén hátrányos módszerként tapasztalták.

Az írástanítás módszerére vonatkozó kérdésre minden kitöltő egyhangúan a párhuzamos írástanítást választotta.

Az alábbi táblázatban láthatjuk a használt módszer (párhuzamos írástanítás) előnyeit és hátrányait a kitöltők tapasztalatai alapján:

Előnyök	Hátrányok
P1: „Egyszerre jegyzik meg az írott, nyomtatott betűképeket”	„Semmilyen”
P2: „Egyidejűleg tanítom a kis és nagybetűk írását.”	„Nincs hátrány”
P3: „A tanult betűt egyidőben megtanulják írni is, így gyorsabb az elmélyítésfolyamata”	„Nem tapasztaltam hátrányt”
P4: „Egyszerre tanulják meg olvasni és írni a betűket, így jobban rögzül a betű.”	„Nincs hátránya.”
P5: „A látás-hallás-kiejtés -leírás ez a 4-esegységében tanítja a betűket leírni és összeolvasni.”	„Nekem bevált ez a módszer!”
P6: „Egyszerre tanulja a betű olvasását az írással”	„Szerintem jó módszer”

2. táblázat: Alkalmazott módszerek

Mint azt a táblázatból is láthatjuk a kitöltők szinte mindegyike azt tartja a módszer pozitívumaként, hogy egyszerre tanulják a gyerekek az írott és nyomtatott betűket, vagyis egyszerre tanulnak írni és olvasni. A párhuzamos írástanítás módszerének a kitöltő pedagógusok egyike sem tapasztalt negatív hatását.

A következő kérdésben az a használt írásformáról láthatunk mutatókat a kitöltő pedagógusok körében. Láthatjuk, hogy az Ukrajnában hivatalos dőlt írásformát öt pedagógus jelölte, míg az álló három. Ez tehát azt jelenti, hogy van olyan pedagógus, aki mindkét írásformát használja, és van olyan, aki csak az álló írásformát használja. A magyarországi írásminták használatának elfogadása Ukrajnában azt eredményezte, hogy a pedagógusok ismét elkezdtek használni az írástanítás során az álló írásformát is.

Ezután a használt módszertani segédletekre kérdeztünk rá, hogy láthassuk mik azok az eszközök, melyek a tanítók segítségére lehetnek munkájuk során(v.ö. 3. diagram)



3. diagram: Módszertani segédletek

Az ábécéskönyv használatának kérdése napjaink olvasástanításában Kárpátalján kimondottan indokolt kérdés, hiszen egyszerre van használatban az új kiadású, Ukrajnában hivatalosan elfogadott Bátor-Dzjapko-féle Ábécéskönyv, valamint a Magyarországtól kapott, OFI által jóváhagyott tankönyvcsomag, melyet Ukrajnában szintén hivatalosan is elfogadtak. Ezen felül ott van még a Tóth Dóra féle Ábécéskönyv, valamint az Ónody Géza féle Betűország, amik ugyan régebbi kiadások, de

sok pedagógus még mindig segítőeszközként használja őket. Vannak olyan pedagógusok, akik a Tolnai Gyuláné Ábécéskönyv egyes részeit is beépítik az olvasástanítás rendszerébe.

Ahogy azt fentebb írtam több ábécéskönyv is használatban van, és ez a pedagógusok válaszaiból is jól látható.

P1: „Bátori-Dzjapko, újgenerációs tankönyvek Magyarországról”

P2: „Ábécés olvasókönyv 1. osztályosoknak 2016”

P3: „Bátori Mária, Dzjapko Zsuzsanna”

P4: „A magyarországi könyvek közül az OFI-s könyveket, munkafüzeteket. Ukrajnai könyvek közül a Bátori-Dzjapko szerzőpáros általit.”

P5: „Bátori Mária, Dzjapko Zsuzsanna»Magyar nyelv, Ábécéskönyv», 2018”

P6: „Újgenerációs tankönyv, Ábécés olvasókönyv, 2018”

Mint az a válaszokból kiderül a berecszászi tanítónők leginkább a magyarországi tankönyvet alkalmazták, valamint a Bátori-Dzjapko-féle Ábécéskönyvet.

Az írásminták használata szintén érdekes kérdés, hiszen nem minden tankönyvcsomaghoz van kidolgozott írásminta. Arra a kérdésre, hogy milyen írásmintát használnak a pedagógusok, a következő válaszok születtek:

P1: „Újgenerációs tankönyvek 2019”

P2: „Írás munkafüzet 1. osztályosoknak 2016.”

P3: „Liptai Károly, Előírt munkafüzet, 2019.”

P4: „OFI, 2018”

P5: „Írás munkafüzetet használlok.”

P6: „Újgenerációs írásminta, 2018”

A válaszokból kiderül, hogy a megkérdezett tanítónők nagy százaléka használja a Magyarországtól kapott írásminta munkafüzetet, ami pedig azt eredményezi, hogy a gyerekek az álló írásformát (is) használják.

Az olvasókönyv, illetve az olvasás munkafüzet kérdése kapcsán ugyanezek a tapasztalatok születtek. A pedagógusok nagy százaléka az OFI által kiadott olvasás munkafüzetet használja az olvasás gyakoroltatására, egy pedagógus írta csak a Bátori Mária Ábécéskönyvet, mely szintén tartalmaz gyakorló szövegeket az olvasás gyakorlása céljából.

A kárpátaljai magyar tannyelvű iskolák mindig is taneszközhányban szenvedtek, ezért nagyon fontosnak tartottuk megkérdezni azt, hogy mi a helyzet ezzel kapcsolatban az Újgenerációs tankönyvek, illetve az új ukrajnai tankönyv kiadása után. A válaszok alapján látható, hogy ez a helyzet nagyban megváltozott most, hiszen minden tanulónak jut saját példány az ábécéskönyvekből.

Az írásminták okán feltett kérdések majdnem teljesen ugyanazt az eredményt hozták, ám egy pedagógus azt a válaszlehetőséget jelölte, hogy kevés példány van, ezért fénymásolni kell. Ez alapján feltételezhetjük, hogy ez a pedagógus nem a magyarországi írásmintát használja, hiszen abból minden tanulónak elegendőt kaptak a magyar tannyelvű iskolák Kárpátalján.

Az olvasókönyvek esetében ugyanaz a helyzet, mint az írásmintákkal. Egy pedagógus jelölte azt a lehetőséget, hogy kevés van belőle, ezért fénymásolni kell.

A kérdőív utolsó kérdésében arra kérdeztünk rá, hogy a gyakorló pedagógusoknak vannak-e valamilyen innovatív javaslatai azzal kapcsolatban, hogy az írás- és olvasástanítás módszertani ellátottságát hogyan lehetne bővíteni, illetve hogyan lehetne eredményesebb az oktatás. A következő válaszok születtek:

P1: „Nincs, ettől több nem szükséges”

P2: „Nekem tetszik, hogy a tankönyvhöz munkafüzetet is használhatunk.” P3: „Többféle munkafüzetek”

P4: „A Magyarország által nyújtott hatalmas segítségnek köszönhetően jelenleg elégedett vagyok az ellátottsággal.”

P5: „Kupakokba beírt betűk, szavak, Pálcikák, bab használata a betűk kirakásához ezzel is bővítettem az osztályom ellátottságát.”

P6: „Projektor használata minden osztályba”.

A pedagógusok válaszai alapján láthatjuk, hogy többnyire elégedettek a kárpátaljai magyar tannyelvű iskolák alsós tanítói a mostani módszertani ellátottsággal és az oktatás minőségével. Viszont láthatunk egy-két tanácsot arra vonatkozólag, hogy egy-egy tanítónő hogyan tette még érdekesebbé, eredményesebbé a gyerekek tanulását.

Következtetések/javaslatok

Annak ellenére, hogy a kitöltött kérdőívek alapján pozitív változás figyelhető meg a kárpátaljai magyar tannyelvű iskolák első osztályában, sajnos nem ilyen jó a helyzet. A pedagógusok saját belátásuk szerint olyan módszereket, illetve tankönyvcsomagot, tantervet alkalmaznak, melyet a legjobbnak vélnék. Azonban tantárgypedagógiai szempontból ez nem ennyire egyszerű. Az, hogy a magyarországi tankönyvcsomag és az ukrainai tanterv használata vegyítve történik komoly ellentmondásokat, rendszertelenséget szül az oktatás folyamatában. Különösen érvényes ez az írástanítás folyamatára, ugyanis az ukrainai tantervben elnyújtott írásformát írnak elő, míg a magyarországi írásminták (melyeket a kitöltő, illetve választ adó pedagógusok használnak) késleltetett írásformát használnak. Ezt a kettőt nem vegyíthetjük, ugyanis az további ellentmondásokat szül az írástanítás folyamatában. Az írásforma tekintetében ugyan a törvény megengedő, ugyanis taníthatnak a pedagógusok álló és dőlt írásformát is, azt mindenképpen figyelembe kell vennünk, hogy az írástanítás módszere megegyezzen a tantervben és a használt írásmintában. Az interjúk alapján is kiderült, hogy a választ adó pedagógusokat magukat is zavarja az, hogy a tanterv által előírt és az írásmintában található betűtanítás nem egyezik, hiszen az írásminta használata mellett srégvonalas füzetben ők maguk is vezetnek külön az írástanítás folyamatát, dőlt betűket tanítanak írni a gyerekeknek.

A probléma ott gyökerezik, hogy a magyarországi tankönyvcsomag használata az ukrainai tantervvel párosul. Áthidaló megoldásokat kell találni, ugyanis a tankönyvcsomagot nem egészében beilleszteni kell az ukrainai oktatás folyamatába, hanem hozzáigazítani. Mindezt úgy valósíthatjuk meg, hogy olyan tantervet kell készíteni, mely megfelel a magyarországi tankönyvcsomagnak, úgy, hogy figyelembe vesszük azokat a sajátosságokat, melyek a kisebbségi anyanyelvoktatásra jellemzőek. Nem használhatjuk ugyanis a magyarországi tantervet sem, egyrészt, mert Ukrajnában hivatalosan nem elfogadott, másrészt, mert a magyarországi anyanyelvoktatás nem kisebbségi nyelvként kezeli a magyar nyelvű írás- és olvasástanítást, és nem veszi figyelembe azokat a sajátosságokat, melyek a kárpátaljai magyar anyanyelvű oktatásra jellemzőek. A használt módszertani segédleteket tehát adoptálni kell, az ukrainai elvárásokhoz kell igazítani.

Irodalom

BEREGSZÁSZI Anikó – Cserniczkó István – Orosz Ildikó 2001. Nyelv, oktatás, politika. PoliPrint, Ungvár

BEREGSZÁSZI Anikó – Kolozsvári-Nagy Enikő 2019. Az olvasás és az írás tanítása a kárpátaljai magyar tannyelvű iskolákban. Magyar Nyelv és Kultúra Nemzetközi Társasága (151–172).

- CSEERNICSKÓ István – Tóth Mihály 2018. Az anyanyelvi oktatás joga. Közép-európai hagyományok és Kárpátalja példája. Audior-Shark, Ungvár.
- CSEERNICSKÓ István 2012. Megtanulunk-e ukránul? A kárpátaljai magyarok és az ukrán nyelv. PoliPrint, Ungvár.
- Державний стандарт 2011. Державний стандарт початкової загальної освіти. МОН,Київ.2012. http://shvidko172.narod.ru/olderfiles/2/download_free.pdf.
- Державний стандарт 2018. Державний стандарт початкової освіти. МОН, Київ. <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti>.
- BÉRESNÉ BOSSÁNYI Klára Éva 2004. Kisiskolás. Gyakorló olvasókönyv az 1–2. osztály számára. KMPSz Tankönyv- és Taneszköz Tanácsa. Beregszász.
- FALUSINÉ VARGA Tünde – FARKAS Andrea – JEGESI Krisztina – KÓRÓDI Bence – MEZŐLAKI Ágota – N. CSÁSZI Ildikó – PIRISI Anna 2016. Ábécés olvasókönyv. Eszterházy Károly Egyetem – Oktatás-kutató és Fejlesztő Intézet. Budapest.
- ÓNODY Géza 1995. Betűország. Tankönyv a magyar tannyelvű iskolák 1. osztálya számára. Ragyanszka Skola, Kijev.
- TOLNAI Gyuláné 1991. Heurisztikus olvasás és írástanítási módszer kézikönyv. Magánkiadás.

Kalmár Laura

Az Újvidéki Balettiskola tanulóinak kulturális és higiéniai szokásai

Absztrakt

A bemutatásra kerülő kutatásban az Újvidéki Balettiskola 200 tanulójának kapcsolódó szokásait és környezeti paramétereit vizsgáltam, 2021 májusában. A kutatás célja az volt, hogy megállapítsuk, hogy ebben a speciális tanrenddel rendelkező iskolában a tanulók kulturális és higiéniai szokásaira milyen hatással vannak családi, iskolai és kulturális közegük jellemzői. A kutatási probléma a következő volt: kellő ismeretekkel rendelkeznek-e a középiskolás balettiskolások a helyes táplálkozásról? Ebben a kutatásban a leíró módszert alkalmaztuk. Alkalmaztuk a felmérés technikáját és a felmérésen belül az alapvető mérőeszközt - a kérdőívet. Arra a következtetésre jutottunk, hogy a balettiskola tanulói kulturális és higiéniai szokásai kifejezetten jó irányban mutatnak. Az étkezési szokásokkal kapcsolatban a megkérdezettek többsége azt válaszolta, hogy naponta háromszor étkezik, ami jót tesz a szervezet megfelelő növekedésének, fejlődésének.

Kulcsszavak: iskolapedagógia, balettiskola, kulturális szokások, higiéniai szokások, egészséges táplálkozás

Bevezető

Az egészséges táplálkozás a modern ember egyik legnagyobb problémájává vált. Az emberi egészséget, kreativitást, hatékonyságot és hangulatot közvetlenül is meghatározza a minden nap szokásos, alkalmazott étkezés mód. A megfelelő és egészséges étrend segít az egyénnek abban, hogy könnyebben megbirkózzon az élet nehézségeivel, és megvédje magát számos testi és lelki betegségtől. Az egészséges táplálkozás a családban lehetővé teszi a gyermekek testi és lelki fejlődését, valamint több örömet és szeretetet eredményez a kölcsönös kommunikációban és együttélésben (KAMENOV, 2006). A helyes táplálkozási szokások kialakulása mellett fontos a gyermekek, tanulók helyes kulturális és higiéniai szokásainak kialakítása is, és ebben nem csak a családnak van fontos szerepe. A higiéniai szokások kialakítása továbbá előfeltétele a megfelelő munkaszokások kialakulásának. Közismert tény, hogy az élet legkorábbi szakaszában elsajátított, jól kialakított higiéniai szokások, s azon belül az egészséges táplálkozás elengedhetetlenek a betegségek megelőzéséhez a későbbi életkorokban. Ezen higiéniai szokások kialakulásához hozzájárul a nyilvánvalóan az a kulturális és oktatási közeg is, amelyben a gyermek a mindennapjait tölti.

A megszokás egy elsajátított cselekvés, amely hosszú gyakorlás során nagymértékben automatizálódik, ami azt jelenti, hogy bizonyos mozdulatok, cselekvések gyakori ismétlése lehetővé teszi azok megszilárdulását az idegrendszerben, aminek következtében a cselekvés gépiesedik (MILATOVIĆ, 2011). A higiénés szokások hozzájárulnak a szervezet fizikai erősítéséhez és az egészség megőrzéséhez. A kulturális szokások lehetővé teszik a fiatalok számára, hogy jobban feltalálják magukat társaik társaságában, ugyanis jobban tudnak alkalmazkodni társaikhoz. Az emberi szervezet összetett, és táplálékkal ellátva ellátjuk azzal, amire szüksége van. A jó egészséghez megfelelő táplálkozás

szükséges. A megfelelő táplálkozás az egészség, a munkaképesség, a hangulat megőrzésének egyik alapfeltétele. Nagyon fontos a megfelelő táplálkozás, különösen a balettiskolák tanulói számára a fizikai megterhelés miatt, amelynek ki vannak téve. A fiatal szervezet nagyon érzékeny a táplálkozási hiányosságokra, különösen serdülőkorban és pubertáskorban, amikor a legnagyobb és leggyorsabb fizikai változások következnek be (magasságnövekedés kb. 20%, csonttömeg 50%, lelki változások). A megfelelő növekedés és fejlődés érdekében ebben az életkorban nagy szükség van a tápanyagokra, de ebben a fejlődési időszakban találkozunk leggyakrabban a nem megfelelő táplálkozással. A dolgozat a kutatás elméleti és módszertani keretéből áll. Az első, elméleti rész tartalmazza a humanisztikus nevelélmélet definícióját (ĐORĐEVIĆ, 2012), amely lehetővé teszi az egyén szabad fejlődését, választási lehetőséggel, ezt követően kerül bemutatásra két korábbi kutatás, és meghatározásra kerülnek a kutatás alapfogalmai. A módszertani rész keretben bemutatásra kerül a probléma módszertani felállítás, valamint a középiskolában végzett kutatások kapott eredményei. Általánosságban elmondható, hogy az oktatást a tudomány, a technológia és a behaviorizmus erősen befolyásolta a huszadik században. Ez számos kérdést vetett fel a pszichológiai hatásáról az oktatásra, az élet értelmére. Számos szerző ellenezte az oktatás főbb tendenciáit, és nehezményezte, hogy ezeken belül alacsony prioritást kapott a tanuló szubjektivitása és szabadsága. Az oktatásnak a "belső én" fejlesztésére, az egyéni identitás kialakítására kell összpontosítania (MILUTINOVIĆ, 2008).

Korábbi, hasonló kutatások áttekintése

Kutatásunkhoz hasonló témakörű vizsgálatot végzett Gordana Švonja Parezanović és Bojana Perić Prkosovački (2014) az újvidéki egészségügyi középiskolában. A tanulmány célja az volt, hogy meghatározza a helyes táplálkozás elterjedtségét az egészségügyi középiskolás diákok körében, továbbá, hogy kimutassa milyen étkezési szokásaik vannak, valamint hogy ismertesse hogy van-e igény és vágy a helyes táplálkozással kapcsolatos ismeretekre. A kutatás transzverzális vizsgálatként készült a fiatalok étkezési szokásaikhoz kapcsolódó életmódjának azonosítása érdekében. Kutatási eszközként egy kérdőíves módszert használtak, amelyet kifejezetten ehhez a kutatáshoz készítettek. A célcsoportot az egészségügyi iskola diákjai alkották. Összesen 307 középiskolás hallgatót kérdeztek meg, ebből 191 lány és 116 fiú volt. A kutatás 2014 májusában készült. A kutatás kimutatta a fiatalok néhány rossz étkezési szokását. A kapott adatok az étkezési szokások szabálytalanságára utalnak, ami egybeesik a válaszadók táplálkozásának helyességére vonatkozó értékelésével. Az eredmények kimutatták, hogy a férfi válaszadók rendszeresebb étkezési szokásokkal rendelkeznek, ritkábban hagyják ki az étkezéseket, több folyadékot isznak, rendszeresebben esznek gyümölcsöt és zöldséget. A kutatás eredményei azt mutatják, hogy szükséges a fiatalok ismereteinek, attitűdjének és magatartásának fejlesztése az egészséges életmód terén, miközben folyamatosan tájékoztatni kell a fiatalokat a helyes táplálkozás, a fizikai és sporttevékenységet elősegítő, egészséges életmódot építő kultúra terén (PREZANOVIĆ & PRSKOVAČKI, 2014)

Hasonló tanulmányt készített Maja Krstić és Jelen Gudelj Rakić, amely 2014 márciusában jelent meg. A kutatás a „*Hallgatók tudása és a szokásaik kutatása*” címet viseli. A kutatás fő célja elsősorban a tanulók táplálkozással és fizikai aktivitással kapcsolatos ismereteinek, attitűdjének és szokásainak megalapozása volt, majd az oktatási beavatkozást követő ismeretek fejlődésének mérése az egészséges táplálkozásról, a táplálkozás és a testmozgás fontosságáról szóló előadásokon keresztül. A kutatás célcsoportja a Szerb Köztársaság területén élő hetedik osztályos általános iskolások voltak. A kutatásban 10 közigazgatási körzet területéről 16 város/község 42 általános iskolájának tanulói vettek részt. A kutatás 2014. november-december között zajlott, két körben, speciálisan kialakított strukturált kérdőívek felhasználásával. Az első hallgatói felmérésre novemberben, a második fordulóra decemberben került sor. Összesen mintegy 3500 diákot kérdeztek meg (az első körben 3532-en, a másodikban 3459-en). Az eredmények azt mutatták, hogy minden hatodik diák (15,9%) nem

reggelizik minden nap (soha - 2,4%), majdnem minden negyedik (23, 8%-uk) nem eszik gyümölcsöt a napi étrendjében (soha - 1,5%), és minden harmadik (35%) zöldséget sem (soha - 2,8%). A kutatások kimutatták, hogy mindhárom negatív jelenség mindkét nemnél egyformán képviselteti magát. A legalacsonyabb arányban azok a gyerekek, akik nem esznek minden nap gyümölcsöt Uzice-ban élnek (21,4%), a legmagasabb arányban pedig Pirotnban mutatkozik (27,4%), ahol a legmagasabb azoknak a gyerekeknek az aránya, akik nem fogyasztanak zöldséget a napi étrendjükben (42,5%). Minden második diáknál (57,6%) jellemző a mindennapi édességfogyasztás, a lányoknál gyakrabban, mint a fiúknál. Riasztó tény, hogy a tanulók 28,8%-ának szokása naponta kétszer vagy többször is édességet fogyasztani. A legtöbb édességet naponta fogyasztó gyerekek aránya Uzicében (66,3%) és Pirotnban (65,2%) mutatkozott. A kutatások kimutatták, hogy mindhárom negatív jelenség mindkét nemnél egyformán képviselteti magát (KRSTIĆ & RAKIĆ, 2014).

A balettiskolai fiatalok kulturális és higiéniai szokásai

A megszokás egy elsajátított cselekvés, amely a hosszú ismétlések során nagymértékben automatizálódik, ami azt jelenti, hogy bizonyos mozdulatok, cselekvések gyakori ismétlése lehetővé teszi azok idegrendszeri megerősödését, aminek következtében a cselekvés gépiesedik, amelyek közé tartozik az egészség megőrzése és ápolása, kulturális viselkedés, és a szellemi és fizikai munkavégzés szokásai (MILADINOVIĆ, 011). A szokásokból különösen a higiénés szokásokat, a kulturált magatartási szokásokat és a munkavégzési szokásokat kell fejleszteni. A higiénés szokások hozzájárulnak a szervezet fizikai erősítéséhez és az egészség megőrzéséhez. A kulturális viselkedési szokások lehetővé teszik a fiatalok számára, hogy jobban beilleszkedjenek a társaik és a felnőttek társaságában. A megfelelő munkavégzési szokások kialakításának előfeltétele a higiénés szokások kialakítása is. A siker és az étellel való elégedettség előfeltétele a munkahelyi szokások kialakulása. Az, akik nem rendelkeznek velük, aligha lesz boldog és elégedett az életében. Munkáját legkorábbi gyermekkorától élete végéig vonakodva végzi, így ez elégedetlenséget és szomorúságot szül. A munkavégzési szokás is meghatározó az iskolai sikerhez, enélkül az ember középszerűsége van ítélve, ami élete végéig követni fogja. Az ember soha nem fogja kihasználni a benne rejlő lehetőségeket megfelelő szokások, és főleg munka nélkül maradhat. Minden társadalom az egészséges egyénre alapozza fejlődését. Ezért a személyi higiénia feladata olyan utakat találni és olyan tevékenységeket végezni, amelyek célja az egyén egészségének megőrzése, javítása. Alapja a megszerzett, lelki és testi egészség szempontjából hasznos ismeretek, tapasztalatok napi alkalmazása, ezáltal a helyes higiéniai szokások elsajátítása is. Közismert tény, hogy az egészség és a betegségmegelőzés szempontjából elengedhetetlenek az életkor legkorábbi szakaszában elsajátított, jól kialakított higiénés szokások. A személyi higiénia a következőket foglalja magában: kéz- és arcmosás, haj- és testmosás, szájj- és foghigiénia, lábbelik, ruházati és lakóhelyi higiénia (KAMENOV, 2006).

A szabadidő eltöltésének módja a fiatalok életstílusának egyik meghatározó sajátossága, a középiskolásoknál pedig ezekben a napszakokban jutnak szabad terekhez a fiatalok a személyes (és csoportos) választásai (sportolás, olvasás, néptánc). Csak amikor a felnőttek nyomása enyhül, a napi rutinok leállnak, akkor van lehetőségük a fiataloknak rájönni, hogy kik is ők valójában, mit és mikor szeretnek vagy nem szeretnek, mivé szeretnének válni. A fiatalok számára szinte nincs is fontosabb idő, mint a szabadidő. A szabadidőt a posztindusztriális korszak termékének tekintjük. Azt állítjuk, hogy a fiatalok és a fiatalok viselkedése szinte teljes mértékben meghatározható a kötelezettségektől mentes idővel. Grandić (2008) szerint azt, hogy a fiatalok egyes szubkulturális csoportjai hogyan töltik szabadidejüket, nagyban befolyásolja egy-egy társadalmi közösség felnőtt képviselőinek életmódja. Így elmondható, hogy a szabadidőn keresztül a fiatalok közelebb kerülnek a felnőttek világához (GRANDIĆ, 2008).

A serdülők étkezési szokásaival kapcsolatos kutatások többsége az Egyesült Államokból származik. A serdülők körében következetesen megfigyelhetők bizonyos étkezési viselkedési minták, mint

például: magasabb energiataralmú, de alacsony tápértékű nassolnivalók fogyasztása, étkezések kihagyása, gyorsétterem és otthonon kívüli étkezés, alacsony gyümölcs- és zöldségbevitel, tej és tejtermékek fogyasztásának hiánya.

Az iskola fogalma és típusai

Vlahović, Đorđević, Jovanović, Laketa, Potkonjak (1996) azt állítják, hogy a szervezett embernevelés intézménye az iskola, amely egyben az emberi társadalom egyik legrégebbi intézménye. Fennállásának hosszú története során tartósan és folyamatosan szolgálta a társadalom fejlődését. A nem intézményes nevelés kezdetétől a mai iskoláig állandó átalakulásban volt. Az iskolarendszer az iskolai intézmények összességét jelenti. A tanórán kívüli oktatási alrendszerek nagy jelentősége mellett az iskolarendszer továbbra is kiemelt szerepet töltött be az oktatási és nevelési célok megvalósításában. Az iskolarendszerek előnyei a más oktatási formákhoz képest nagyok. Az iskola még mindig a legszervezettebb nevelési és oktatási forma. (VLAHOVIĆ, ĐORĐEVIĆ, JOVANOVIĆ, LAKETA & POTKONJAK, 1996).

„Az iskola programstruktúrája különféle tevékenységekből és tartalmakból áll. Maga a tanítás a pedagógiai munka szervezett, tervszerű és komplex folyamata, amely során a pedagógiai rendszer szerint megvalósulnak az iskola céljai és feladatai. Az iskola a társadalom követelményeit beépítve, a rendelkezésére álló eszközöket felhasználva ábrázolja az egyes társadalmak általános helyzetét. Aktívan részt vesz a társadalom fenntartásában és megváltoztatásában is, befolyásolja nemzete iskolai végzettségét, a szaktudás szintjét és profilját, a munka iránti elkötelezettséget, valamint más fontos, személyes és társadalmi értékek fejlesztését” (MAKSIĆ, 2006: 13).

Az iskola igen gazdag struktúrával rendelkezik a különféle tevékenységekben. Az iskola nemcsak a tanulókkal, hanem a szülőkkel és más polgárokkal is együttműködik. A modern iskola nyitottsága megmutatkozik a polgárookra gyakorolt hatásában, a környezet befolyásának fogadásában és általában a szemléletmódban, továbbá, az oktatási programok létrehozásában és megvalósításában. A szakmai tájékoztatás és a szakmai orientáció olyan iskolai tevékenység, amely mind a tanuló, mind a család és a társadalmi környezet javára válik. Az iskola kulturális és közéleti tevékenysége azt mutatja, hogy az iskola nem egy elidegenedett „basztille” és fetiszizált „lelkek kazamatája”, hanem a település legkedveltebb kulturális intézménye, gyülekezőhelye mindazoknak, akik nevelnek. Emellett az iskola legyen egy olyan társadalmi közeg központi intézménye, amely nevel is, és nem csak oktatni. Az iskola legyen a környezet közéleti és kulturális életének szervezője, és közvetve járuljon hozzá alapprogramjainak megvalósításához. (VLAHOVIĆ, ĐORĐEVIĆ, JOVANOVIĆ, LAKETA & POTKONJAK, 1996). A középiskolai nevelő-oktató munka a legnagyobb mértékben a tanítási tartalmakon, illetve azok értelmezésén keresztül valósul meg a különböző oktatási rendszereken, szociológiai munkaformákon és tanítási módszereken keresztül. Az egyes tantárgyak programtartalma oktatási különböző tevékenységre ad lehetőséget (HAVELKA, 1985).

Szerbiában a középfokú oktatás több fejlődési szakaszon ment keresztül, változását pedig leginkább a munka és termelési szférában, valamint az általános iskolai végzettség státuszában és időtartamában bekövetkezett változások befolyásolták. A második világháborúig az általános iskola négy évig tartott, és a középfokú oktatásban különböző iskolatípusok léteztek: kiterjesztett általános iskola (6 és 8 év), tanulóiskola (3 év), polgári iskola (4 év), alsó és felső gimnáziumok (egyenként 4 éves), tanítóképzők (legfeljebb 5 évesek) és szakközépiskolák (4 év). 1945 után ezt az iskolarendszert részben adaptálták. Maga az általános iskola 7 évig működik, mellette és utána alsóbb gimnáziumok és gimnáziumok, majd felsőbb gimnáziumok, gazdasági tanulói iskolák, szakközépiskolák és tanítóképzők következtek. A tanárképzés 1972-ben pedagógiai akadémivá nőttek ki magát, 1993-tól pedig tanárképző főiskolákat hoztak létre. (TRNAVAC & DJORDJEVIC, 1998)

A balett, mint művészet

A modern balett első kezdetei a 15. században jelentek meg Olaszországban, ahonnan a 16. század közepén Franciaországban terjedt tovább. Maga a név az olasz „Ballo” -game szó kicsinyítő nevéből származik. A baletttörténészek úgy vélik, hogy az első balettet 1489-ben adták elő Torinóban, Galea hercegének milánói esküvőjén Aragóniai Izabellával kötött házasságát ünnepeelve. Csak a 16. század elején találkozunk a balett-”balletti” kifejezéssel, ami elegáns udvari játékot jelent, a század közepén jelent meg olyan mozgás, amelyben először hajtottak végre kisebb ugrásokat. A balett Franciaországban tökéletesedett, onnan terjedt el más országokba. A fejlődés kezdetén a táncjeleneteket álarcos táncosok adták elő, majd az udvari balett a tánc, az ének- és hangszeres zene és a beszélt szöveg egységként alakult ki, 1661-ben a balettiskolák alapításával kezdődik a klasszikus professzionális balett története, amely virtuozitásban, kitartásban, pantomimban és lírai érzékenységben ragaszkodik a mozgás tisztaságához. A mesék és legendák által ihletett romantikus balettet a klasszikus baletttechnika tolmácsolja, melyben egyre gyakrabban szerepelnek temperamentumos néptánc-elemek. Az 1720-as évekre Európa-szerte voltak balettet előadások az operákban (STANISAVLJEVIĆ, 1962).

Stanisavljević (1962) azt írja, hogy a női jelmezek könnyebbek lettek a nehéz udvari jelmezeknél, a magassarkú cipőket pedig felváltották a gyengéd, szabadabb mozgást lehetővé tevő cipők. A hegyes cipő bevezetése a balettban, amely támasztotta a lábakat és a lábakat, lehetővé tette a balerinák számára, hogy lábujjaik hegyéig emelkedjenek, ami azt a hatást keltette, mintha a gravitációnak állnának ellent. Ez azonban karcsú, könnyű szereplőket jelent, akiknek ebből kifolyólag erőteljesen kell figyelniük a táplálkozásra.

A szerbiai balettművész képzésről

Belgrádban a háború előtti magán balettiskolákban egyetlen tárgyat tanítottak, a klasszikus balettet. A belgrádi balettiskola ma a „Lujó Davičo” nevet viseli. 1947. október 2-án alapították Belgrádban, mint az első állami balettiskolát az akkori Jugoszlávia területén. A Zeneakadémia Balett Tanszékének és a Nemzeti Színház Opera Balettstúdiójának integrálásával jött létre azzal a céllal, hogy megújítsa az állami táncosképző intézményt és megújítsa a Belgrádi Színház együttesét. Az iskolát 1947-1949 között Ana Radošević balerina, koreográfus, operaigazgató, majd a Nemzeti Színház Opera Balettstúdiójának szervezeti igazgatója vezette. Az első tanárok Nina Kirsanova, Milorad Mile Jovanović, Magazinović, Jelena Vajs, Smilja Mojić, Sima Laketić, Olga Jakovljević, Danica Živanović, Vjera Štambuk, Milan Zamurović és Maržana Popović voltak (STANISAVLJEVIĆ, 1962).

Nina Kirsanova, a Belgrádi Balett primabalerinája, Ana Pavlova társulatának szólistája Milorad Mišković, a Nemzeti Színház baletténeke, Párizs sztárja, jelentősen hozzájárultak az Állami Balettiskola 1947-ben történő megalakulásához. 1948-tól az intézmény a Balettközépiskola nevet viseli, majd 1950-ben az iskolai oktatást általános műveltség tárgyak nélkül nyolc évre bővítették, így a tanulók középiskolába is jártak. Csak 1960-ban vezették be újra a közismereti tantárgyakat, amelyek oktatását kezdetben a Stanković Zeneiskolával közösen szervezték meg. Azóta a balettiskola átfogó középfokú oktatást nyújt. Ugyanebben az évben az iskola megváltoztatta a nevét, és a „Lujó Davičo” balettiskola lett (STANISAVLJEVIĆ, 1962). Amikor a feltételek teljesültek 1995-ben, a balettiskola kivált a zeneiskolából és önálló működött tovább. 1998 óta az Alibunari iskolában külön osztálya működik. 1999-ben a klasszikus balett tanszak mellett a néptánc tanszak kezdte meg működését. Az iskola 2007 óta rendelkezik működési jogosultsággal a zrenjanini iskolában (KUZMANOVIĆ, 2012).

A 2007/08-as tanévtől szakmai képzési profilú középiskola kezdi meg működését: klasszikus balett és modern táncművész szakkal. A következő évben státuszváltással az iskola új nevet kapott, Dimitrij Parlić táncos és koreográfus nevet viseli. (MILATOVIĆ, 2011). A klasszikus balett tanszak mellett megkezdte munkáját a néptánc tagozat is.

A balettiskolák felszereltsége nagyon fontos, hiszen csak néhány hónapos gyakorlatok után szabadon állva és félujjakon ismétlik meg a tanulók a gyakorlatokat (Magazinović, 1932). Magazinović (1932) azt írja, hogy szabadidős balettórákra csak megfelelően felszerelt edzőtermekben van lehetőség, megfelelő tanulói erőnlét mellett. A tanulókkal meg kell ismertetni mind a művészeti beállítások mellett a karakterszellemet, a történelmi és néptáncokat is (KECOJEVIĆ, 1999). Kecojević következő célokat fogalmazza meg a balettoktatással kapcsolatban:

1. Saját testünk, megjelenésének, sémájának és sémájának megismerése;
2. Tested, mint kifejezőeszköz lehetőségeinek megismerése;
3. Szabad, hatékony és harmonikus motoros készségek;
4. A mozgás koordinációja és kultúrája – harmónia, könnyedség, kecsesség és véleménynyilvánítás szabadsága;
5. Ritmusfejlesztés (ritmisi precizitás);
6. Egészséges, harmonikus és fizikailag jól fejlett test;
7. Az összes izomcsoport fejlesztése;
8. Helyes testtartás;
9. A test egyensúlyának fejlesztése;
10. Az idegrendszer megfelelő fejlesztése;
11. Érzelmek kreatív kifejezésére mozgás útján;
12. Tartós érdeklődés és igény kialakítása az ilyen jellegű megnyilvánulások iránt mozgáson keresztül, amelyre a későbbiekben megfelelő balettkultúrát kell építeni a gyerekekben.
13. A balettművészet, mint kulturális jelenség elemi ismerete és megértése;
14. Tartós érdeklődés és szeretet kialakítása a balettművészet iránt.

A helyes táplálkozás jelentősége általában és a balettoktatásban

A helyes és egészséges táplálkozás a modern ember egyik legfontosabb problémája lett. Egy modern családban, amelyben mindkét szülő dolgozik, az életmód és a szerzett szokások miatt a nők és a férfiak nem tudják ezt megvalósítani. Az emberi egészség, a kreativitás, a hatékonyság és a hangulat közvetlenül függ attól, hogy milyen étkezési módot alkalmazunk naponta (MAJOR, KOVÁCS, PINTÉR KREKITY, HORÁK & KALMÁR, 2020). A helyes és egészséges táplálkozás segít az egyénnek könnyebben megbirkózni az élet nehézségeivel, és megvédi magát számos testi és lelki betegségtől. Az egészséges táplálkozás a családban segíti a gyermekek sokkal helyesebb testi-lelki fejlődését, több örömet és szeretetet tesz lehetővé a kölcsönös kommunikációban, együttélésben. Egész rendszerünk működése, gondolataink és érzéseink, viselkedésünk, az egész élethez való hozzáállásunk és természetesen az egészségünk attól függ, mit viszünk be a szervezetünkbe.

Köztudott, hogy az egészségtelen táplálkozás számos olyan betegség forrása, melyekben sajnos Magyarország vezető helyet foglal el az európai országok között. A túlzott só fogyasztás és a magas vérnyomás, valamint a szív- és érrendszeri betegségek kapcsolata nem vitatott ma már. A telített zsírbevitelnek az ajánlottnál magasabb szintje szív- és érrendszeri betegségekhez vezet. Az alacsony zöldség és gyümölcsfogyasztás kiemelt rizikótényezője a daganatos betegségeknek. Ezek mind olyan táplálkozással összefüggő kockázati tényezők, amelyek helyes táplálkozással mérsékelhetők, illetve kiküszöbölhetők. Az egészséges étkezés a gyermekek megfelelő fejlődéséhez és az egészség megőrzéséhez alapvető fontosságú. A táplálkozás hatással lehet az iskolai teljesítményre is (MAJOR, KOVÁCS, PINTÉR KREKITY, HORÁK & KALMÁR, 2020).

A helyes táplálkozás nem csupán a gyermekek megfelelő fejlődéséhez szükséges, pozitív hatással van szellemi képességeikre is. Bizonyított, hogy a helytelen táplálkozás az iskolás gyermekeknél nő-

veli a hiányzások számát és összefügg egyes magatartás-zavarokkal is. Ebben a korban alakulnak ki a felnőttkori szokások, ezért fontos, hogy támogassuk a megfelelő táplálkozási magatartás kialakulását, hiszen a betegségek 80 %-a összefügg a táplálkozással. Az egészséges étkezés hatása már rövidtávon mutatkozik, a gyerekek jobban teljesítenek, koncentráció képességük javul, csökken az iskolai hiányzások száma és egészségesen fejlődnek. Amennyiben a későbbiekben is egészségesen táplálkoznak, megtartják egészséges testsúlyukat, koleszterin-szintjük és vérnyomásuk a normál tartományban marad. Ezért aztán növekszik az egészséges minőségi élettartam. A gyerekek ízlésvilága formálható és formálódó, gyorsan alkalmazkodnak még a szokatlan ízekhez. Az egészségesebb étkezés az idősebb korosztályban is mérhetően javítaná az egészségi állapotot. A rendeletek betartása a közétkeztetőktől nagyobb kreativitást igényel, és az elmúlt évtizedek berögzült gyakorlatának megváltoztatását (Major; Kovács; Pintér Krekity; Horák; Kalmár, 2020).

A kutatás módszertani keretei

A kutatás tárgya, problematikája, célja, feladatai, hipotézisei, módszertani kérdései, illetve szervezése az alábbiak szerint alakultak.

A pozitív szokások azok, amelyek magukban foglalják az egészség megőrzését és ápolását, a kulturált magatartást, majd a szellemi és fizikai munkavégzés szokásait. A szokásokból különösen a higiénés szokásokat, a kulturált magatartási szokásokat és a munkavégzési szokásokat kell fejleszteni. A higiénés szokások hozzájárulnak a szervezet fizikai erősítéséhez és az egészség megőrzéséhez. A kulturális viselkedési szokások lehetővé teszik a fiatalok számára, hogy jobban megbirkózzanak kortársak és felnőttek társaságában a kihívásokkal (KAMENOV, 2006). Az emberi szervezet összetett szervezet, és táplálékkal ellátjuk azzal, amire szüksége van. A jó egészséghez megfelelő táplálkozás szükséges. Mindig is érdekelt, hogy egy balettiskola növendékeinek, minden kötelezettség mellett, sikerül-e rendszeresen étkezni, szabadidejükben milyen ételeket fogyasztanak. A megfelelő táplálkozás az egészség, a munkaképesség, a hangulat megőrzésének egyik alapfeltétele. A megfelelő táplálkozás nagyon fontos, különösen a balettiskolások számára a fizikai erőfeszítés miatt. A fiatal szervezet nagyon érzékeny a táplálkozási hiányosságokra, különösen serdülőkorban és pubertáskor, amikor a legnagyobb és leggyorsabb fizikai változások következnek be (magasságnövekedés kb. 20%, csonttömeg 50%, lelki változások). A megfelelő növekedés és fejlődés érdekében ebben az életkorban nagy szükség van a tápanyagokra, de ebben a fejlődési időszakban találkozunk leggyakrabban a nem megfelelő táplálkozással is. A kutatás tárgya tehát a középiskolás baletthallgatók táplálkozása.

A kutatási probléma a következő volt: kellő ismeretekkel rendelkeznek-e a középiskolás balettiskolások a helyes táplálkozásról?

A kutatás célja és jellege annak megállapítása, hogy az újvidéki Balett Gimnázium tanulói hogyan táplálkoznak egészségesen és rendszeresen, ha tudjuk, hogy ez a megfelelő növekedés és fejlődés egyik alapfeltétele. A kutatás empirikus. A kutatás feladatai a következők voltak:

1. Meghatározni, hogy a nem megfelelő táplálékfelvétel és az egészségtelen élelmiszerek milyen gyakoriak a tanuló napi étrendjében.
2. Meghatározni a tanulók ismereteit a helytelen táplálkozás káros hatásairól, szervezetre gyakorolt hatásairól.
3. Meghatározni, mennyi folyadékot fogyasztanak a tanulók naponta.

A kutatás hipotézisei a következők voltak:

Kutatásunk általános hipotézise: feltételezzük, hogy a tanulók nem rendelkeznek kellő ismeretekkel a helyes táplálkozásról.

Speciális kutatási hipotézisek:

1. Feltételezzük, hogy a tanulók többsége helytelenül és egészségtelenül étkezik a szabadidejében.
2. Feltételezzük, hogy a tanulók nincsenek kellőképpen tisztában a helytelen táplálkozás szervezetre gyakorolt káros hatásaival.
3. Feltételezzük, hogy a tanulók szeretik a húst.

A kutatási változók a következők voltak: Függő változó: Helyes táplálkozás Független változó: Tanulói tudás, Külső változó: A tanulók neme

Ebben a kutatásban a leíró módszert alkalmazzuk. Alkalmazzuk a felmérés technikáját és a felmérésen belül az alapvető mérőeszközt - a kérdőívet.

A sokaság és a kutatási minta a következő volt: ∞ Népeség, összetevői a Balett Gimnázium első osztályától negyedik osztályig tanulók. Terjedelem: négy évfolyam. Időpont: 2018/2019-es tanév, létszám: 200 tanuló.

A kutatást 2021-ben Újvidéken végeztük, amikor a Balett Gimnázium első osztályától negyedik osztályig tanulókat kérdeztünk kérdőívvel a szabadidejükben való táplálkozásukról. Az elvégzett kérdőíves felmérést követően az adatokat statisztikailag feldolgoztuk és táblázatban mutattuk be.

A kutatás eredményei és az eredmények diszkussziója

Azzal a kérdéssel, hogy mi az egészséges étel, és miért fontos számunkra, láthattam, hogy amit feltételeztem előzetesen beigazolódott, vagyis hogy a hallgatók nincsenek kellőképpen tájékozódva az egészséges táplálkozás jelentéséről, és mindezek mibenlétéről. A válaszadók többsége azt válaszolta, hogy az egészséges táplálkozás fontos az egészséghez, az immunitás erősítéséhez, az állóképességhez és a rendszeres étkezéshez, de a húst, halat (fehérjét) egyik diák sem említette, mint a szervezet megfelelő növekedéséhez és fejlődéséhez szükséges fontos és szükséges összetevőt. Az összegyűjtött adatok alapján megállapítható, hogy a tanulók tisztában vannak az egészséges táplálkozás fontosságával, de további információkra van szükségük, elsősorban az egészséges táplálkozáshoz tartozó élelmiszerek típusával kapcsolatban.

Az étkezési szokásokkal kapcsolatban a megkérdezettek többsége azt válaszolta, hogy naponta háromszor étkezik, ami jót tesz a szervezet megfelelő növekedésének, fejlődésének.

Arra a kérdésre, hogy mit szoktak uzsonnázni a diákok, a legtöbb válaszadó azt válaszolta, hogy eszik gyümölcsöt (alma, banán, narancs). A második helyen a lányok által legtöbbet említett édességek állnak. A harmadik helyen a szendvicsek állnak, majd a rágcálnivalók, gyümölcslevek.

Pozitívnak mondható, hogy arra a kérdésre, hogy mit esznek általában reggelire, minden válaszadó kimutatta, hogy reggelizik, a reggeli a napközben elfogyasztott étkezés szerves részét képezi, hiszen tudományosan bizonyított, hogy a reggeli biztosítja a napi energia 40%-át. A legtöbb válaszadó azt válaszolta, hogy müzlit és rántottát eszik reggelire.

Arra a kérdésre, hogy mit fogyasztanak ebédre, különböző válaszokat kaptunk. A férfi résztvevők közül (50) 70,68 % azt válaszolta, hogy főtt ételt eszik ebédre.

Arra a kérdésre, hogy fogyasztanak-e húst, mindenki azt válaszolta hogy igen, a diákok 98%, nemtől függetlenül. A hallgatók 2%-a tehát nem fogyaszt húst.

Eredmények összefoglalása

E tanulmányban bemutatott kutatásunk a humanisztikus pedagógia alapjaira támaszkodik, amely egy olyan ember szabad fejlődését szorgalmazza, aki nyitott az új tapasztalatok elfogadására, olyan

embert, aki képes lesz megérteni a különböző élethelyzeteket, és képes formálni a világról alkotott saját nézetét és a saját identitását felismeri (ĐORĐEVIĆ, 2012). Kutatásunk általános hipotézise (feltételezzük, hogy a tanulók nem rendelkeznek kellő ismeretekkel a helyes táplálkozásról) hamisnak bizonyultak. Az első speciális hipotézis (feltételezzük, hogy több diák étkezik helytelenül és egészségtelenül szabadidejében) beigazolódott. A második speciális hipotézis (feltételezzük, hogy a tanulók nincsenek kellőképpen tisztában a helytelen táplálkozás szervezetre gyakorolt káros hatásaival) beigazolódott. A harmadik speciális hipotézis (feltételezzük, hogy a tanulók szeretik a húst) részben beigazolódott, ami pozitív. A kutatásból kiderült, hogy a tanulók nagy része rendszeresen étkezik, a főétkezések mellett uzsonnát is fogyasztanak, többnyire gyümölcsöt, és napi háromnál többször is étkeznek. Emellett az étrend tartalmát betartva kielégítő számú tanuló étkezik jól, változatosan, mérsékelt mennyiségben. Bár az adatok meglehetősen kielégítőek, és azt mutatják, hogy a hallgatók tisztában vannak az egészséges táplálkozás fontosságával és a helytelen táplálkozás következményeivel, úgy gondolom, hogy további információkra van szükségük elsősorban az egészséges táplálkozáshoz tartozó élelmiszerek típusával kapcsolatban, és hogy a rendszeres órákon még többet kell hogy beszéljenek az étkezési szokásokról és a táplálkozás fontosságáról a szervezet megfelelő növekedése és fejlődése szempontjából.

Irodalom

- ĐORĐEVIĆ, J. (2012). Humanistička pedagogija i vaspitanje. *Pedagoška stvarnost*, 58(4), 601 – 604.
- GRANDIĆ, R. – Letić, M. (2008). *Prilozi pedagogiji slobodnog vremena*. Novi Sad : Savez pedagoških društava Vojvodine.
- HAVELKA, N. (1985). *Vrednovalje vaspitnog rada škole*. Užice: Međuopštinski zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja.
- MAJOR L. – KOVÁCS E. – PINTÉR KREKITY V. – HORÁK R. – KALMÁR L. (2020): Tanítóképzős hallgatók egészségmagatartásának vizsgálata. In: A. Németh, Y. Orsovcics, A. Csehiová, A. Tóth-Bakos (eds.) (2020): 12th International Conference of J. Selye University. Pedagogical Sections. Conference Proceedings. Published on-line: 2020. 37-51. ISBN 978-80-8122-373-0
- KAMENOV, E. (2006). *Obrazovanje predškolske dece*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- KECOJEVIĆ, K. (1999). *Klasičan balet*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- KRSTIĆ, M.; Rakić, J. (2015). Evaluacija programa "Zdravo rastimo"-2014. http://skolskisporsrbije.weebly.com/uploads/2/4/2/6/24266068/istrazivanje_zdravo_rastimo__finalni_izvestaj_ijzs.pdf (9.3.2022./20:50)
- KUZMANOVIĆ, J. (2012). *Nova uloga baleta i njeno promovisanje*. Beograd: Megatrend Univerzitet.
- MAJOR L. – HORÁK R. – PINTÉR KREKITY V. – NÁMESZTOVSZKI Zs. – KALMÁR L. (2020): Tanítóképzős hallgatók „jelenképe”: elégedettség, életcél, társas kapcsolatok. In: Book of selected papers of the Hungarian Language Teacher Training Faculty's Scientific Conferences. 116-124. 14th International Scientific Conference. University of Novi Sad Hungarian Teacher Training Faculty Subotica.
- MAGAZINOVIC, M. (1932). *Vežbe i studije iz savremene gimnastike, plastike, ritmike i baleta*. Beograd: Planeta.
- MAKSIĆ, S. (2006). *Podsticanje kreativnosti u školi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja
- MILUTINOVIĆ, J. (2008). *Ciljevi obrazovanja i učenja u svetlu dominantnih teorija vaspitanja 20. veka*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- MILUTINOVIĆ, V. (2011). *Balet*. Beograd: Učiteljski falultet.
- PAREZANOVIĆ, G. – PRSKOVAČKI, B. (2014). Uhranjenost i navike u ishrani mladih. PONS <https://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/1820-2411/2014/1820-24111402048S.pdf>
- Pedagoški rečnik 1, Institut za pedagoška istraživanja, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 1967.

- POTKONJAK, N. – ŠIMLEŠA, P. (1989). *Pedagoška enciklopedija 2*. Beograd : Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- STANISAVLJEVIĆ, V.(1962). *Balet*. Novi Sad: Bibliotekar.
- TRNAVAC, N. – ĐORĐEVIĆ, J. (1998). *Pedagogija*, Naučna knjiga, Beograd,
- VLAHOVIĆ, B., ĐORĐEVIĆ, J. – JOVANOVIĆ, B., LAKETA N., POTKONJAK, N., et al., (1996). *Opšta pedagogija*.Beograd: Učiteljski fakultet.

Fóris-Ferenczi Rita

De Anyu!

Részlet: Nyolcadik fejezet, amelyben megtudhatod, hogy az önsajnálát fölösleges. Részt vehetsz iskolai projektben, ha eltakarítasz. Sőt – ha a könyvek előszavát is elolvasod –, bónuszként megmászhatod az Olümposzt, és megküzdhetsz a görög istenekkel.
Kreatív Kiadó, Marosvásárhely. 2017.

Visszatérve a projektre. Anya, holnap itt lesznek a fiúk, mert holnaputánra projektet kell csinálni. Másnap hazaértemkor ismét kiszámolósdira kényszerít a helyzet: az enyéimék, a három darab megvan, nagyok elhúzódva, hogy ne rontsák a levegőt, de ha jól számolom, három gyermekkel ismét több van a kelleténél (de hát ez már nálunk felé nem újdonság). Plusz gyermekek közül: egy ül a számítógépnél, valami örületes lövöldözős játékot játszik. Anya, ne kommentáld, viselkedj! Otthon minden perce be van osztva, hagyjuk, játsszék szegény nyugodtan. Második gyermek a többletből kint az udvaron az íjakkal, nyilakkal szórakozik, a csoportos projekt harmadik tagja pedig épp a pulikat hergeli: mindkettő a helyzethez méltóan rohangál, hol párban, hol egymást felváltva harsogva ugat. Ez még elviselhető, de azért aggódva ki-kinézek, s remélem, az Úr is nagyon figyel: az éppen gyakorló íjász nem elég erős ugyan az íj feszítéséhez, a nyilak többnyire kókadtan pottyannak a lába elé, de a kísérletezés eredményei és a képességek fejlődése kiszámíthatatlan. Aggódva lesem tehát, nehogy sikerüljön neki hirtelen rájönnie az íjfeszítés technikájára, s téován röppenő nyilak gyermeket, kutyát érjenek. Az enyém (mármint a csoportos projekt negyedik tagja) épp rántottát süt tíz tojásból, mert tudod anyu, van ez a projekt, amit holnapra meg kell csinálni, és hogy sulit után már nem tudtak ebédelni, mert sok munka van ezzel a projekttel, de enni mégiscsak kell. A rántottára (az együttműködési képességek mégiscsak fejleszthetőek, ha megfelelő a motiváció) együvé terelhető a csapat. Mire az evés befejeződik, a fiúkat hívják telefonon a szülők, hogy haza kéne menni. *De kedveseim, mi lesz a projekttel?* – kértem naivan. (Azt már szóvá se merem tenni, hogy mi lesz az olajtól locsogó, odaégett serpenyővel, a sok mosatlannal, a kályha sarkáról lassan és következetesen csepegő tojásfehértel, a szétszórt tojáshéjjal, a talpunk alatt csikorgó sóval, ami, ugye, véletlenül kiszóródott. Az Úr őrizze meg azt a konyhát, ahol férfiember vagy férfitalánta gyakorolja éppen szakácsilag túltengő tehetségeit, és adjon nagy bölcsességet és végtelen türelmet annak az asszonynak, aki eltakarít.) *Semmi gond* – mondja az enyém, a többiek elmenőben lévén –, *felét már megcsináltam, mielőtt jöttek volna, s ha elmennek a fiúk, befejezem.* Másnap hajnalban: *Anyu, ne haragudj, hogy ilyen korán felköltelek, de a tegnap este elfelejtettem felragasztani a poszterre a képeket. Légyszi, gyere, segíts!* Jó, elvégre ez mégiscsak csoportos projekt, családon belül sem árt fejleszteni az együttműködési képességeket. Nyomtatunk, ragasztószalag hajnalban is akad, latolgatjuk, melyik szöveghez melyik kép illenék, vitatkozunk, hogy a szövegek mégsem relevánsak, de nemhogy nem relevánsak a téma szempontjából, hanem koppintások a javából titokzatos források alapján (és forrásjelzés persze nincs bejelölve). Pörölkök, de legyint megnyugtatóképpen: *Anyu, tizenöt perc múlva indulnom kell, tehát felfoghatnád, hogy most nincs idő arra, hogy „krizálódj”, és ne aggódj folyton: a forrásjelzést nem kérik számon (rajtad kívül), és ez csoportos projekt, anya, úgyis mindenki megkapja rá a tízest (rajtad kívül).*

Az egyéni projekt sem leányálom. A gyermek vakáció előtt jelzi (kétnaponta emlékeztet, hogy keressem elő; egy gonddal több, nehogy nyugodtan aludjunk), hogy neki a vakációban el kell olvasnia a *Legendele Olimpului*¹ című művet. Apjával lelkesedünk, hogy az igencsak jól megírt és olvasmányos szöveg (nekem ugyan visszakisértének ötödikes házi olvasmányos rémálmaim, de bölcsőbbnek vélem, ha mélyen hallgatok erről). Végigkutatok pincét, padlást, kicsomagolok tíz könyves dobozt: az éppen

1 Alexandru Mitru: *Legendele Olimpului*. (Az *Olümposz legendái*). Editura Tineretului, București 1960. További kiadások: Editura Ion Creangă, București, 1978, 1983; Editura Vox, Colecția Tezaur, 2011, 2012).

kellő kötet sehogy sem akar előkerülni. Sebj, előkeressük a neten, kinyomtatom, befűzöm, most már a sok előkészület után hozzá lehet kezdeni az olvasáshoz. Gyermek nagy rituáléval beköltözik a hálószobánkba, feltelepszik az ágyra (az ő szobájában nem esik jól, úgymond, az olvasás). A hálószoba néhány órán belül az olvasás szent terévé válik, rendelésre viszem neki az üdítőt, teát, szendvicset, tálcan a levest is; előbb felsoroltak maradékai szétszórva hevernek az éppen elolvasott és éppen félredobott lapok között. Olvas rendületlenül. Másnap elkezd vinnyogni, hogy *anya, elolvastam hat oldalt, de én ebből semmit nem értek*. Hozom a szótárt, a laptopot, hogy kéznél legyen magyar–román, román–magyar online szótár, keresi kegyetlenül, de közben szemmel láthatólag igencsak szenved: *Anya, egy mondathoz tíz szót is meg kell nézmem, mégsem tudom összerakni a mondat értelmét*. Viszek neki egy darab csokit, és együtt szörnyülködünk a megértés és a tanulás borzasztóan nehéz dolgain. Két nap múlva a szent tér romokban hever, helyzetjelentés szerint egy fejezetet elolvasott, de mondja, hogy neki ebből végképp elege van. Amikor nézem, hogy lássuk csak, mit is olvastál, hát kiderül, hogy szegénykém hőiesen elolvasta a tíz oldalnál is hosszabb előszót, de annyira nem ért románul, hogy észre se vette, hogy az nem az olvasandó alapszöveg, hanem csupán a bevezetés. Próbálok lelket verni belé, hogy ez óriási teljesítmény: hány ember dicsekedhet azzal, hogy a könyvek előszavát is elolvassa? Annyi haszon mégiscsak van, hogy az előszó végigkínlódása után a szöveg könnyűnek és élvezetes olvasmányoknak tűnik. A könyv elolvasása után – mint nagy-nagy betegségből felgyógyulván – az egész család fellélegzik. Nem sokáig, mert ezután jön a nehezebbje: még a kisdolgozatot is meg kell írni. Gyermek odalibeg a számítógéphez, lazán beüti a gugliba a címet, omlik is a kommentár a könyvről. Nagyobbakkal vívott sokéves párbajok tapasztalatából tudja, hogy nem etethet meg a netről lemásolt szöveggel, megtanulta már, hogy illik azon módosítani, változtatni, rövidíteni, kiemelni a lényegyet, parafrázálni a szöveget. Kicsit megmocskolja ilyenénképpen, sőt a végére a forrást is odairja, sőt még a leolvasás idejét is. Kinyomtatja, hozza. Nem rossz, elég sok egyéni munka van benne. Simán át-húzom a kapipéjsztes bekezdéseket, jól látszik a szövegen nemcsak stílusában, hanem formailag is: sorkizárás nincs, más a tördelés. Visszaviszem, mutatom, mi az átírandó. Becsapja az ajtót, a ház már megszokta, hogy ilyenkor illik megrenge; hallom, hogy mutáló kamaszhangja furcsán váltakozó hangminőségének minden regiszterét beleadva üvöltözi: *Miért akarsz te itthon is tanár lenni? Milyen anya vagy te?* Mondom, én tényleg nem; itt nem tanárságról van szó, hanem arról, hogy amit éppen csinál, az színtiszta lopás, hazugság és aljas csalás. Szitkozódik: *hülye a romántanár, hülye Mitru (már mint a szerző), természetesen én is; sőt, hülye az egész istenverte istensereg az Olümposzról*. A délután duzzogással telik el, de több órai munka után hozza a produktumot: másfél oldal, tökéletlen, gyermek szöveg, de minden gondolat, minden sor az övé. *Na, örülsz neki? Ehhez is írjam oda a forrásjelzést?* – kérdi némi iróniával. Ehhez nem szükséges, de a könyv bibliográfiai adatait azért bejelölhetnéd. Egy hét múlva beszámol az értékelés eredményeiről: *A tanárnő nevetve lobogtatott kilenc darab teljesen egyforma dolgot. Mindenikre 9-est adott, levont egy jegyet, mert lemásolták a netről, az osztálytársaim pedig röhögtek szünetben, hogy tényleg lemásolták, de egy sort sem olvastak el. De ezt te is leszívtad: 7-est kaptam a te idióta alapelveid miatt. Mert nem elég, hogy még azt az értelmetlen előszót is elolvastam, meg azt a hülye könyvet is elolvastam, odaraktál, hogy írjam is meg; nem is beszélve arról, hogy most is tele van a fejem istenekkel, s közben még azt is képes voltál megkérdezni a múltkor, hogy melyik istennő a „tehén szemű”? Mert ahelyett, hogy segítettél volna, valami állandó jelzőkkel voltál éppen elfoglalva. Hát az az Aphrodité, a franc se tudja számon tartani őket, annyian vannak! Hát kicsim, sajnálom, hogy hetest kaptál, s erre tényleg nem tudok semmi okosat mondani. Talán csak annyit, hogy a tehén szemű nem Aphrodité, hanem Héra. Elkerekedett szemmel néz rám, látszik rajta, hogy latolgatja: vajon most éppen ép eszemnél vagyok-e. Aztán elneveti magát: *Ebben tényleg igazad van. Olvastam: Athéné bagolyszemű, Zeusz fennen-mennydörgő, Thétisz...? Mondjad már, na, milyen lábú?* De kedves, mégis én ezt honnan tudhatnám? *De anyu! Ezüstlábú. Mondtam én, hogy te semmit se tudsz*. Valójában tehát minden rendben: nemcsak az istenek kerültek az őket megillető helyre a maguk állandó jelzőivel együtt, hanem én magam is nyugodtan elfészkelődhetem a családilag kiosztott méltó helyemen.*

A kötet szerzői

Baka Patrik

Selye János Egyetem, Tanárképző Kar,
Magyar nyelv és Irodalom Tanszék
bakap@uj.s.k

Bálint Ágnes

Pécsi Tudományegyetem, Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar,
Nevelés- és Oktatásméleti Tanszék
balint.agnes@pte.hu

Cserti Csapó Tibor

Pécsi Tudományegyetem, Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar,
Romológia és Nevelésszociológia Tanszék
cserti.csapo.tibor@pte.hu

Csopák Éva

II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola,
Pedagógia és Pszichológia Tanszék
csopak.eva@kmf.org.ua

Demény Piroska

Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Pszichológia és Neveléstudományok Kar,
Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet
d_piroska@yahoo.com

Depcsinszka Ivett

II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola,
Pedagógia és Pszichológia Tanszék
depcinszka.ivett@kmf.org.ua

Dezső Renáta Anna

Pécsi Tudományegyetem, Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar,
Nevelés- és Oktatásméleti Tanszék
dezso.renata@pte.hu

Fóris-Ferenczi Rita

Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Pszichológia és Neveléstudományok Kar,
Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet
ferenczirita@yahoo.com

Gerner Zsuzsanna

Pécsi Tudományegyetem,
Tanárképző Központ
gerner.zsuzsanna@pte.hu

Horváth Kinga

Selye János Egyetem, Tanárképző Kar,
Óvó- és Tanítóképző Tanszék
horvathki@uj.s.sk

Huszár Zsuzsanna

Pécsi Tudományegyetem, Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar,
Nevelés- és Oktatásméleti Tanszék
huszar.zsuzsanna@pte.hu

Hutterer Éva

II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola,
Pedagógia és Pszichológia Tanszék
hutterer.eva@kmf.org.ua

Kalmár Laura

Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar,
laura.kalmar@magister.uns.ac.rs

Kovács Cintia

Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar,
Természettudományi és Matematikai Tanszék
kcintia91@gmail.com

Lakatos Szilvia

Pécsi Tudományegyetem, Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar,
Romológia és Nevelésszociológia Tanszék
lakatos.szilvia@pte.hu

Nagy Melinda

Selye János Egyetem, Tanárképző Kar,
Biológia Tanszék
nagym@uj.s.sk

Németh András

Selye János Egyetem, Tanárképző Kar,
Óvó- és Tanítóképző Tanszék
nemetha@uj.s.sk

Orsós Anna

Pécsi Tudományegyetem, Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar,
Romológia és Nevelésszociológia Tanszék
orsos.anna@pte.hu

Ozsváth Judit

Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Pszichológia és Neveléstudományok Kar,
Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet
ozsvathjudit@yahoo.com

Pintér Krekić Valéria

Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar,
Oktatásmódszertani Tanszék
valeria.krekcic@magister.uns.ac.rs

Pukánszky Béla

Selye János Egyetem, Tanárképző Kar,
Neveléstudományi Tanszék
pukanszkyb@ujs.sk

Strédl Terézia

Selye János Egyetem, Református Teológiai Kar,
Alkalmazott Tudományok Tanszéke
stredlt@ujs.sk

Szabó-Thalmeiner Noémi

Babeş–Bolyai Tudományegyetem, Pszichológia és Neveléstudományok Kar,
Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet
szabothnoemi@yahoo.com

Szállassy Noémi

Babeş–Bolyai Tudományegyetem, Pszichológia és Neveléstudományok Kar,
Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet
noemi.szallassy@ubbcluj.ro

Takács Márta

Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar,
Természettudományi és Matematikai Tanszék
takacs.marta@magister.uns.ac.rs

Takács Zsuzsanna Mária

Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar,
Nevelés- és Művelődéstörténeti Tanszék
takacs.zsuzsanna@pte.hu

Tóth Péter

Selye János Egyetem, Tanárképző Kar,
Neveléstudományi Tanszék
tothp@ujs.sk

Vezdén Katalin

Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar,
Romológia és Nevelésszociológia Tanszék
vezden.katalin@pte.hu

Zsoldos-Marchis Julianna

Babeş–Bolyai Tudományegyetem, Pszichológia és Neveléstudományok Kar,
Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet
marchis_julianna@yahoo.com

