



DEZSŐ RENÁTA ANNA – ÁBRAHÁM GRÉTA

**KEZDŐ KÁRPÁT-MEDENCEI
NEVELÉSTUDOMÁNYI KUTATÓK
ANTOLÓGIÁJA**

In memoriam Szivák Judit



**Pécs
2024**

Kezdő kárpát-medencei neveléstudományi kutatók antológiája

In memoriam Szivák Judit

Szerkesztette:

Dr. habil. Dezső Renáta Anna
Ábrahám Gréta

Magyar Tudományos Akadémia Pécsi Területi Bizottsága

Pécs

2024

A kötet megjelenését a Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar 2024/I. könyvkiadási pályázata valamint a Magyar Tudományos Akadémia Pécsi Területi Bizottsága támogatta.

Szerkesztette

Dr. habil. Dezső Renáta Anna
PTE BTK NTI
Ábrahám Gréta
PTE BTK OTNDI

A kötet lektora

Dr. habil. Molnár-Kovács Zsófia
PTE BTK NTI

A tanulmányok lektorai

Ambrusné Prof. Dr. Kéri Katalin, SOE BPK NPI – Sopron
Dr. Andl Helga – PTE BTK NTI – Pécs
Dr. habil. Bálint Ágnes, PTE BTK NTI – Pécs
Dr. Berghauer-Olasz Emőke, II. Rákóczi Ferenc KMF PPT – Beregszász
Dr. Bordás Andrea, Partium KE GTK HT – Nagyvárad
Dr. Harangus Katalin, Sapientia EMT TKI – Marosvásárhely
Dr. habil. PaedDr. Horváth Kinga, SJE TKK – Révkomárom
Dr. habil. Jancsák Csaba, SZTE JGYPK – Szeged
Juhász Kovács Cintia, ÚE MTTK – Szabadka
Dr. Márton Sára Katalin, NYE BGYTK – Nyíregyháza
Dr. habil. Molnár-Kovács Zsófia, PTE BTK NTI – Pécs
Petőné Dr. habil. Csima Melinda, MATE NI – Kaposvár
Dr. Szentés Erzsébet, Sapientia EMT TKI – Marosvásárhely
Dr. Tódor Imre, Sapientia EMT TKI – Csíkszereda

Felelős kiadó:

Prof. Dr. Kovács L. Gábor
a Magyar Tudományos Akadémia Pécsi Területi Bizottságának elnöke

Borítóterv:

Preisendorfer Tímea – Ábrahám Gréta

© Szerzők, 2024

ISBN: 978-963-7068-23-2

Kezdő kárpát-medencei neveléstudományi kutatók antológiája. In memoriam Szivák Judit (epub)
MTA Pécsi Akadémiai Bizottság

Pécs
2024

Tartalomjegyzék

Dezső Renáta Anna: Utódaink munkáinak elébe	4
HATÁRON TÚLI PEDAGÓGIAI MŰHELYEK	5
Aszalos Szilvia-Erzsébet: Pedagógusok együttműködése elvált szülőkkel Marosvásárhely körzetének magyar kisebbségi oktatásában	6
Lőrincz Annamária: Mit tanultunk tőled/belőled online oktatás?	21
Kis Gerlinda-Boglárka: Egyetemi hallgatók online tanulási körülményei és alkalmazott tanulási technikái	35
Koncsárd Anna: A Down-szindrómás gyerekek óvodai és iskolai integrációja visszaemlékezések alapján	44
Bíró Brigitta: A gyermek kognitív fejlődési jellegzetességeinek bemutatása projektív rajzvizsgálattal	54
Stela Jánosiová: A 18-19. századi lánynevelés és női művelődés kutatásának historiográfiája	65
Szabó L. Dávid: A dualizmus korszakának kompetencia alapú oktatása napjainkban az általános iskolás történelemórákon	73
HAZAI PEDAGÓGIAI MŰHELYEK	83
Keresztes Viktória: Óvodáskorú gyermeket nevelő szülők egészségműveltsége	84
Sütő Zita: Iskolai terek innovatív lehetőségei szakirodalmi kutatómunka alapján	95
Kovács-Jerney Ádám Gábor: A machiavellizmus, az időperspektíva és a munkafüggőség viszonyrendszere. Vélemény analízis paraméterek vizsgálata a machiavellizmus, az időperspektíva, és a munkafüggőség tekintetében	105
Bodnár Barbara Anita: „Amíg iskola van, addig falu van...” Egy falusi kisiskola újraindítása – esettanulmány és a kutatói tapasztalatok összegzése	115
Hodász Kata: A fogyatékossgal élő gyermekek intézményes nevelésének kezdetei Pécsen. Fókuszban a pécsi Állami Gyógynevelési Iskola (1946-1955) történeti vizsgálatának eredményei és kutatási tapasztalatai	124
Béres András: Hatékony tanítási stratégiák: Az egyetemi tanárképzéstől a természettudományos tantárgyak tanításáig	134
Ábrahám Gréta: Vajdasági óvodások intelligencia-profiljának vizsgálata saját fejlesztésű digitális alkalmazással	144

Utódaink munkáinak elébe

Jelen kötetünk mintegy másfél évtizedes vonatkozó tudományos tevékenység és együttműködés újabb lenyomata. Előzményei közt több, a Magyar Tudományos Akadémia Pécsi Területi Bizottságához kötődő neveléstudományi műhely esemény megemlíthető, melyek sorában az első a *Megújuló pedagógusszerepek és pedagógusképzés a Kárpát-medencében* című nemzetközi neveléstudományi konferencia volt 2011 decemberében. Ez a közös gondolkodás anno az MTA PAB Pedagógiai Munkabizottságának köszönhetően jöhetett létre, s e keretek közt is folytatódott – többek közt a *Tudományos Tavasz – bepillantás kutatók műhelyeibe* rendezvénysorozat egy 2023-ban megvalósult alkalmán.

Ekkor fogalmaztuk meg a most megjelenő gyűjtemény életre hívásának célkitűzését a *Kárpát-medencei Magyar Tannyelvű Pedagógusképzők és Neveléstudományi Kutatók 3. Tanácskozásán*, mely esemény az MTA PAB és a 36. Országos Tudományos Diákköri Konferencia Pedagógiai, Pszichológiai, Andragógiai és Könyvtártudományi Szekciója Pedagógiai Alszekciójának könyvbemutatókkal egybekötött találkozójához is kapcsolódott. Antológiánk értelmezhető az e fórumon bemutatott két kötet folytatásaként is, hiszen azok szintén a kárpát-medencei neveléstudományi műhelyek írásaiból válogattak – a jelen kötetből eltérő, ám ezzel átfedő rendező elvek szerint és közreműködő partnerekkel, felvonnaltva ifjú neveléskutatók munkáit is.¹ E műhely szereplőiként hosszútávú célunk a pedagógia és neveléstudományok területén a kárpát-medencei kezdő kutatók munkáinak támogatása azok megjelenítése által, valamint összekapcsolása az anyaországi, főként helyi (pécsi) műhelyek kortárs reprezentánsaival – hangsúlyosan a magyar tudományos szaknyelv ápolása és megőrzése érdekében.

A szerkesztői előszót követően összesen tizennégy alkotás kap helyet kötetünkben, mely a fiatal hazai kutatók legfrissebb eredményein túl reprezentálja a felvidéki, kárpátaljai, erdélyi és vajdasági neveléstudományi kutatási irányokat is. Két fejezetben, határon túli és hazai szerzők szerint tagolva hét-hét tanulmányt olvashatunk. Határon túli szerzőink a komáromi Selye János Egyetem, a beregszászi II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, a Partium Keresztény Egyetem nagyváradi, a Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem Tanárképző Intézet marosvásárhelyi és csíkszeredai, valamint az Újvidéki Egyetem szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar pedagógikum és neveléstudományok területein alkotó fiatal kutatók. Hazai szerzőink a Pécsi Tudományegyetemhez köthető affiliációk mellett a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógiai Karát, a Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem Kaposvári Campus Neveléstudományi Intézetét, a Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Karát, valamint a Nyíregyházi Egyetem pedagógusképzését reprezentálják.

A szerzteágazó tematikájú tanulmányok közös rendező elve a reflektivitás, mivel a kötetbe befogadott írások olyan elemeket tartalmaznak, melyekben a szerzők kutatási eredményeiken túl azok tanulságait is górcső alá veszik annak érdekében, hogy további kutatói fejlődésük irányait kijelölhessék. Reflexióikat tanulmányaikba ágyazottan, illetve azok végén, formailag is elkülönítve, *dólt betűvel szedve* jelenítik meg. Alkotási folyamataikban segítik őket a tanulmányok lektorai, témavezetőik. Teljes gyűjteményünk lektora Molnár-Kovács Zsófia, az MTA PAB Neveléstörténeti Munkabizottságának tagja.

Tanulmánykötetünket Szivák Judit munkássága emlékének ajánljuk, aki tudományos életművében a pedagógikum fiatal reprezentánsainak kihívásait és a neveléstudományi kutatói reflektivitás elemeit egyaránt tárgyalta.

Dezső Renáta Anna

a PTE BTK NTI oktató-kutatója,
az MTA PAB

Pedagógiai Munkabizottságának tagja

Pécs, 2024. április

1 Dezső Renáta Anna – Orsós Anna – Ács Marianna – Huszár Zsuzsanna (szerk.) (2022): A Kárpát-medencei magyar tannyelvű pedagógusképzés és neveléstudományi kutatás aktuális és történeti tárházának értékei. Pécs: PTE BTK NTI
Dezső Renáta Anna – Sándor-Schmidt Barbara – Ábrahám Gréta – Vezdén Katalin (szerk.) (2022): 21. századi pályakép mozaikok. Válogatás a Kárpát-medence magyar tannyelvű pedagógus nemzedékeinek neveléstudományi írásaiból. Pécs: PTE BTK NTI

HATÁRON TÚLI PEDAGÓGIAI MŰHELYEK

Pedagógusok együttműködése elvált szülőkkel Marosvásárhely körzetének magyar kisebbségi oktatásában²

Absztrakt

Jelen tanulmányban a pedagógusok és szülők kapcsolattartási formáit vizsgáljuk a lakókörnyezetünkben, különös tekintettel lévén az elvált szülők esetére. A helyzet felmérésére az érintett feleket Google Forms digitális kérdőívek által szólítottuk meg: 2022 júniusában 63 pedagógus, majd 2023 április-májusában 121 szülő képezte a kutatási mintát. Mindkét kutatás előtt 4 hipotézist állítottunk fel, amelyek köré épültek a felmérés kérdései. A begyűjtött válaszok feldolgozására Excel adatbázist készítettünk, majd statisztikai próbák által ellenőriztük az előfeltevéseink igaz mivoltát. Sikerült alátámasztani a mintánkra vonatkozóan, hogy a szülői bevonódás a nőknél nagyobb, illetve az édesanyák együttműködőbbek a gyermekeik pedagógusaival, mint az édesapák. Kiderült az is, hogy a pedagógusok nem fordítanak különös figyelmet az elvált szülőkre. Viszont mindkét fél egyet ért abban, hogy rendszeres kommunikációval gördülékennyé válhat a szülők és pedagógusok együttműködése.

Kulcsszavak: partner-kapcsolat, szülői bevonódás, kommunikáció, együttműködés

Bevezetés

Szent-Györgyi Albert szavaival élve “Felfedezni valamit annyit tesz, mint látni, amit mindenki lát, és közben arra gondolni, amire még senki”. Ez a gondolat indított utunkra, amikor 2021-ben az MTV Ridikül nevű beszélgető műsorát hallottuk, amelynek témája az egyre gyakoribb jelenségnek számító válás volt. Szerencsére saját bőrünkön nem tapasztaltuk ezt meg, azonban diákok láttunk lázadni, miután szüleik elváltak. Ezen téma formális kíváncsiságot váltott ki bennünk: Válás után változik-e a szülők kapcsolattartása a gyerekek pedagógusaival? A kérdés megválaszolására felderítő kutatást végeztünk szülővárosunkban.

Általánosan elmondhatjuk, hogy a pedagógusok és a szülők segítő karakterek, közös céljuk a gyerekek értelmi és érzelmi intelligenciájának fejlesztése, aminek megvalósulásához partnerkapcsolatot kell kialakítaniuk egymással (CĂRNĂȚ, 2014; FÖLDES, 2006). Ennek megfelelő működése érdekében elengedhetetlen a folyamatos és gördülékeny kommunikáció (IMRE, 2019). A nyílt párbeszéd fontosságát alátámasztja egy Vekerdy Tamással folytatott interjú is: már a kapcsolat elején tisztázni kell a pedagógusnak és a szülőknek, hogy közös érdekük a gyerek egyéni haladásának biztosítása. Ugyanakkor egyeztetniük kell az elvárásaikat (B. TIER, 2012: 68-73). Hiszen a gyerek hatékony tanulására, közösségbe való beilleszkedésére, identitásának kialakulására egyaránt hatással van az otthoni környezet (család, mint elsődleges szocializációs színtér) és az iskola (másodlagos szocializációs színtér) (PETRUȘ, 2006: 361-381).

2 Jelen tanulmány megírását Magyarország Collegium Talentum programja támogatta.

Szülő és pedagógus partnersége

A szülő és pedagógus kapcsolatának törvényes keretei vannak. Magyarországon alkotmányos alapjognak számít a gyerekek művelődéshez való joga, ennek értelmében a közoktatás szolgáltatóként nyújtja ezt számukra. Sztranyicki Szilárd marosvásárhelyi jogász megerősítette, hogy hasonló a helyzet Romániában is. Ugyanakkor, ezáltal a diákok tankötelezettek, igénybe kell venniük a kínált szolgáltatást. Ám a közoktatási törvény a szülőknek szabad iskolaválasztási jogot biztosít, joguk van megválasztani a nevelés formáját. A szülő ugyan választhat oktatási intézményt gyerekének, de nem szólhat bele az oktatási módokba (LANNERT és SZEKSZÁRDI, 2015). Sokszor nem élhet a döntés jogával, mivel vidéki településeken gyakran egyetlen iskola van a közelben, így a szülő kénytelen oda beíratni a gyereket. Ebből is látszik, hogy a törvények miatt a pedagógus-szülő kapcsolata feszültséggel és együttműködési kényszerrel van ellátva. Pedig a két fél közötti dominanciaviszonyok egyenértékűek, ezért szakértői felelősség-megosztást kell alkalmazniuk és egymás kompetenciáit ki kell egészíteniük (FÖLDES, 2006).

Az említett feszültséget a partnerségben az is keltheti, hogy a pedagógusi és a szülői nézőpont eltér. Míg az iskola elvárja a diákok helyes magatartását, kognitív teljesítményét, addig a szülő azt szeretné, ha a pedagógus tanítaná és nevelné a gyermekét. Be kell látniuk, hogy ezt csakis együttes erővel érhetik el. Ellenkezőleg nézeteltéréshez vezethet, ha valamelyik fél ragaszkodik a saját elképzeléséhez és nem enged teret a másik véleményének. Konfliktus forrása lehet továbbá, ha a pedagógus eltérő kulturális sajátosságokkal rendelkező szülőkkel találkozik, akikkel szemben különösen megértőnek kell lennie (N. KOLLÁR és SZABÓ, 2017: 316-331). *Így van ez városunkban is, ahol román, magyar és roma nemzetiségű gyerekek ugyanazokban a tanintézményekben tanulnak.*

Szülői bevonódás

Az angolszász államokban egyre nagyobb teret engednek a szülők aktív részvételének a gyerek iskolai életében, lehetővé téve a partneri viszony kialakulását. Egyes országok olyan oktatáspolitikai kezdeményezéseket indítottak, amelyek stratégiai lépésekkel segítik a szülők bevonódását. Ilyen lépés például az iskolafejlesztési program, melynek indító gondolata az volt, hogy a kedvezőtlen szocioökonómiai státuszú családok (szegények, tanulatlan szülők) nem biztatják a gyerekeket iskolázottságra, hiszen nekik sincs ezzel kapcsolatos pozitív tapasztalatuk. Ellenben a magas iskolai végzettségű szülők erősebb iskolai bevonódással jellemezhetők és gyerekekük motivációjára is pozitívan hatnak (JÓZSA, 2000). *Beláthatjuk, hogy a pedagógusnak különböző helyzetben eltérő kommunikációs stratégiára van szüksége ahhoz, hogy az egyes szülőkkel javíthasson a kapcsolatán.* Elsősorban a szülők intézményes oktatás és nevelés iránti bizalmát kell elnyernie a hátrányos helyzetű társadalmi körökben, hiszen a bizalmatlanság megszüntetése a pedagógus feladata (IMRE, 2019; LANNERT és SZEKSZÁRDI, 2015).

Marosvásárhelyen ilyen problémás területnek minősül a Hidegvölgy városrész, ahol a város legnagyobb roma-telepe található és nagyfokú iskolázatlanság a jellemző. Miután megfigyeljük, hogy az itt felnövő gyerekek alapvető etikai normákat sem sajátítanak el, rögtön felismerjük az intézményes oktatás fontosságát. A város vezetősége több intézkedést kezdeményezett a hátrányos helyzetű gyerekek tanítására, de az őket tanító pedagógusok számos nehézséggel szembe kell, hogy nézzenek. A szülők passzív megnyilvánulása és tanári korlátok akadályozzák a partnerkapcsolat létrejöttét (félelem a szülői kritikától, agresszív felindulástól). Ilyen szélsőséges esetekben is törekednie kell a pedagógusnak a szülőkkel való gyakori kommunikációra, kapcsolatfelvétellel, hiszen együttműködésük alapszükséglet a gyerek érdekében (IMRE, 2019).

A pedagógus-szülő viszony javítására a J. L. Epstein-féle modell szülői bevonódást segítő módszereket ír le (N. KOLLÁR és SZABÓ, 2017: 316-331):

1. Közvetlen foglalkozás szülőkkel (szülői feladatok): tréningek, előadások
2. Kommunikáció
3. Önkéntes munka: sok esetben az iskola rossz anyagi helyzete kényszeríti erre a szülői közösséget.
4. Otthoni tanulás segítését célzó tanácsadás vagy oktatás
5. Iskolai döntéshozatalba való bevonás
6. Tágabb közösséggel való összekapcsolódás, együttműködés

A szülői részvételnek a gyerek iskolai életében a következő formái bizonyultak sikeresnek Európában: szülő szót kap új tanár felvételénél (Horvátország, Portugália), szülő kezdeményezheti a pedagógus elbocsátását (Szlovénia; Írországbán a szülői képviselők dönthetnek erről), szülők képviselői hozzá kell járuljanak, ha egy diákot el akar bocsátani az iskolából (finneknél, íreknél, franciáknál), szülő részvétele a tanulói értékelési rendszer kialakításában (Csehország) stb. További nem tipikus szülőtámogató formák is léteznek, mint az iskolai szülőszervezet (*nálunk a Bolyai Farkas Elméleti Líceumban példaértékű*), szülői alapítvány, szülőklub, tréning vagy kurzus szülőknek stb., amelyeket az oktatási minisztérium is támogat (LANNERT és SZEKSZÁRDI, 2015). Ezek ismeretében tárgyalhatók a pedagógus-szülő kapcsolattartásának módjai.

Kapcsolattartási módok

A pedagógus-szülő együttműködésének alapvető megnyilvánulásai a következők: szülői értekezlet, tanári fogadóóra és az egyéni megbeszélés. Eközben a pedagógus oly módon javíthat a találkozás körülményein, ha közlés helyett felkínálja a megbeszélés lehetőségét (IMRE, 2019).

Ugyanakkor a diákok tehetségének kibontakozásában az iskolán és a kortársakon túl a családi háttér a legfontosabb befolyásoló tényező a Renzulli-Mönks-modell szerint, hiszen a tanintézményen kívül ebben a környezetben tartózkodik a legjelentősebb idejében. Az iskolában megélt siker okozta örömet, vagy kudarc miatti bánatot a szüleivel osztja meg. Ezért kiemelkedően fontos a családlátogatás, mint a pedagógus együttműködési lehetősége a szülőkkel. Ekkor lehetőség nyílik együttérzésre, támogatásra. A szülővel éreztetni kell, hogy a látogatás oka nem a kíváncsiság a magánéletbe, hanem a szakmailag megalapozott érdeklődés. *Ezzel azonban csak nagyon kevesen élnek, inkább kisebb településeken alkalmazzák, mert városokban az osztályon belüli nagy létszám, illetve a távoli lakhatási lehetőségek megnehezítik ezt a pedagógus számára.* De – ahogy Renzulli fogalmazott – a pedagógusnak elkötelezettnek kell lennie a feladat iránt, ezért szervezhet például lazító programokat (pedagógus, diák és szülő hármasság egyidejű részvételével iskolán kívüli közös tevékenység, pl. színház) vagy családi napokat (pl. közös karácsonyi készülődés), amely során közelebb kerülhet a gyerekekhez és azok szüleihez (SZILÁGYI és MTSAI, 2015: 182-192).

Összegezve tehát, léteznek elterjedt kapcsolattartási formák (szülői értekezlet, fogadóóra stb.), illetve ritkán alkalmazott, újszerű lehetőségek is (családi nap, lazító program stb.). A különböző együttműködési formákról pedagógus és szülő között számos kutatás született már. Többen is megpróbálták felmérni, hogy a pedagógusok milyen kommunikációs formákat részesítenek előnyben a szülőkkel. A következőkben ezekből kerül bemutatásra néhány jelentősebb következtetés, helyi kutatástól nemzetközi felé kitekintve.

Empirikus vizsgálatok

Marosvásárhelyen végzett felmérésében Kacsó Tünde tanítónő hangsúlyozza a hatékony tanulás érdekében történő szülői együttműködést. Megfogalmazásában a szülő számára a pedagógus szülő-társ, ugyanakkor a pedagógusnak a szülő szakember, aki ismeri gyereke viselkedési szokásait, esetleges lelki sérelmeit. Kettejük kapcsolata érzelemmel teli, nem csupán tudományos töltetű. Tapasztalatai szerint a gyerekekkel kapcsolatos problémák megbeszélésére a fogadóórák a legalkalmasabbak. Mindezen túl, végzett egy kérdőíves felmérést a tanítványai szülei, illetve a pedagógus kollégái körében, amely alapján arra a következtetésre jutott, hogy mind a két fél számára fontosnak bizonyul a pedagógus-szülő kapcsolata. A pedagógusok ezáltal jobban megismerik a gyerek viselkedését, a szülők pedig jobban megbíznak a pedagógusban, nyugodtak lévén afelől, hogy a gyerekük megfelelő nevelésben részesül. A két fél kölcsönös támogatást, bizalmat, őszinteséget, tiszteletet és nyitottságot várna el egymástól a kutatás eredményei alapján (KACSÓ, 2011).

Országos szintű felmérést is végeztek már, amely során megfigyelték, hogy milyen konfliktusok alakulnak ki a szülő-gyerek-pedagógus hármasságban leggyakrabban és ezeket hogyan sikerül megoldani. Ennek indító gondolata az volt, hogy a gyerek hatékony tanulásához elengedhetetlen a partneri viszony a pedagógus és a szülő között, de nem szabad megfélemlíteni a gyerekről sem, hiszen ő is aktív része önmaga fejlődésének. A felméréshez 3 típusú kérdőívet készítettek: egyet a tanároknak, egyet a szülőknek és egyet a diákoknak, ezt pedig az ország 8 tanintézményébe eljuttatták (többnyire

Bukarest környékén) és összesen 495 személy töltötte ki a kérdőívet. A felmérés során megállapított legfontosabb következtetések ezek voltak: Romániában az iskolai rendszabályzatot megszegő diákoknak nem jár büntetés (így viszont nem tanulnak hibáikból). Ami a konfliktust illeti, a gyerekek és szülőik között, mindkét fél közel fele vallja, hogy sosincs közöttük súlyosabb nézeteltérés, többségében viszont azt állítják, hogy néha vannak összetűzéseik. Ugyanakkor mind a három fél több, mint 70%-a azt vallja, hogy a diákok között nincsenek konfliktusok az iskolában. Érdekes módon, mikor be kéne ismerni, hogy ki kezdeményezte a konfliktust, a pedagógusok töredéke teszi ezt meg, de ennél kevesebb szülő ismeri be, hogy az ő gyereke tette volna, továbbá a gyerekek közül csupán 1 vallotta be ezt saját magáról. *Ez máris okot adhat a feszültségre. A kutatás legpozitívabb eredményeként kiemelhető, hogy a diákok 87,27%-a szeret iskolába járni (a szülők és pedagógusok közel 90%-a vallja ezt a gyerekekről). Ebből pedig arra lehet következtetni, hogy jól működik a hármás partner kapcsolata, hiszen az ember csak oda jár szívesen, ahol jól érzi magát. Viszont kétségtelenül nagyobb hangsúlyt kellene fektetni a diákok szellemi fejlődésére, hogy megfelelően tudjanak beilleszkedni a társadalmi normáknak megfelelően (PETRUŞ, 2006: 361-381).*

Ezzel párhuzamosan, Magyarországon is született számos olyan kutatás, amely a pedagógus és szülő közötti kapcsolattartási módokra irányult. A legújabb, 2017-es kutatás a szülői bevonódást ("parental involvement") segítő módszereket hivatott megfigyelni. Ilyen például az otthoni tanulás támogatása, vagy aktív döntéshozatal a gyerekek iskolai életében.

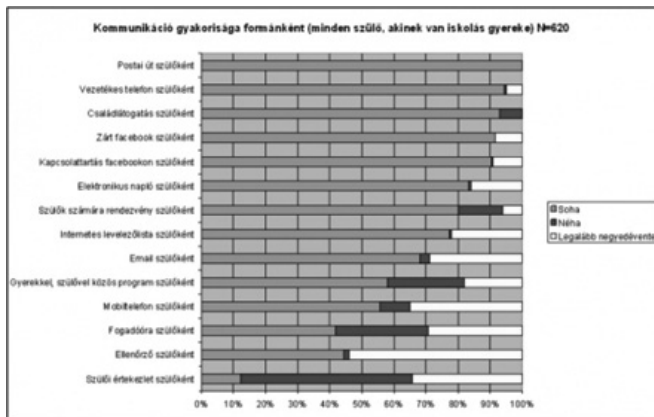
A kapcsolattartás mintázatai	Elnevezés	%	fő (n)
1: szülői értekezlet + telekommunikáció	Távolságtartó	13,2	193
2: csak szülői értekezlet	Egysíkú	28,8	422
3: előre egyeztetett + szülői értekezlet + telekommunikáció + fogadóóra + családlátogatás	Egyeztetett	11,8	172
4: informális	Spontán	10,4	152
5: szülői értekezlet + informális	Rugalmas	9,1	133
6: fogadóóra + szülői értekezlet	Formális	18,8	275
7: telekommunikáció + fogadóóra + szülői értekezlet	Adaptív	7,9	116

1. táblázat: A kapcsolattartás mintázatának %-os eloszlása (KATHYNÉ MOGYORÓSSY és NAGY, 2017: 657-668)

Megfigyelték, hogy a legjellemzőbb kapcsolattartási formák nem bizonyulnak elégségesnek a változatos és folyamatos együttműködés érdekében. Hiszen ezek az alkalmak személytelenek, a pedagógus ilyenkor gyakran tényeket közöl, ahelyett, hogy megbeszélne dolgokat a szülőkkel. A vizsgálatban résztvevő 1464 szülő a kérdőívben adott válaszok alapján 7 klaszterbe sorolható annak függvényében, mely kapcsolattartási formákat kedvelik inkább a pedagógussal való együttműködésben. Sajnos a legnagyobb létszámú klaszter az egysíkú, hiszen a válaszadók közel 30%-a csak szülői értekezletre jár. Ezt követi a formális csoport, amelybe a közel 20%-nyi csoport sorolható, ők fogadóórára is járnak a szülői értekezlet mellett. Viszonylag jelentős a távolságtartó csoport is (13,2%-kal), amely telekommunikációs eszközökön is tartja a kapcsolatot a pedagógussal. Az egyeztetett klaszterbe a legtöbb kapcsolattartási forma alkalmazása beletartozik (1. táblázat), ezt a szülők 11,8%-a jelölte be. A spontán, rugalmas, illetve adaptív csoportokba kevesebben tartoznak. A kutatás kiemeli továbbá 3 fő szempont figyelembevételét a kapcsolattartás sikerességében: pedagógusképzés, segítő szakemberek (iskolapszichológusok) és szülők kapcsolattartási mintázata (KATHYNÉ MOGYORÓSSY és NAGY, 2017: 657-668).

Egy 2014-es kutatás (LANNERT és SZEKSZÁRDI, 2014) arra hívta fel az emberek figyelmét, hogy a gyerekeknél nevelési problémák mutatkoznak (pl.: nem tisztelettudóak a felnőttekkel szemben). Ezeknek a javítására a pedagógus és a szülők szövetségesként kell, hogy együttműködjenek, partnerségük alapja, hogy ők a nevelés két főszereplője. A kutatásuk legszembetűnőbb eredménye, hogy a szülők 40%-a csak és kizárólag szülői értekezleten találkozik a gyereke pedagógusával. Feltűntették a kutatás kérdőívében (amelyre 620 ember válaszolt) az összes kapcsolattartási formát, de az előbb említett képest a többi a legtöbb szülő nem részesíti előnyben: fogadóóra, ellenőrző, mobiltelefon, közös iskolai program szülővel és pedagógussal a gyerekeknek stb., illetve szakképző intézményekben az elektronikus napló használata (1. ábra). Meglepő, hogy a XXI. században mennyire elutasítják a szülők az IKT nyújtotta lehetőségeket. Megállapították továbbá, hogy ahogy nő a gyerek,

egyre személytelenebb lesz a kapcsolat a pedagógus-szülő között, hiszen idővel a diák képes felelősséget vállalni, tudatosan dönteni, ezért csak neki vagy rajta keresztül mondja el a pedagógus az észrevételeit (LANNERT és SZEKSZÁRDI, 2014).



1. ábra: Kutatási eredmények a szülők kommunikációs formáiról a pedagógusokkal (LANNERT és SZEKSZÁRDI, 2014)

Család típusok és a válás

Bár a pedagógus-szülő kapcsolattartási módjait sokan kutatták, ismereteink szerint nem voltak különös tekintettel az elvált szülők esetére. Pedig ilyenkor fontos tudni, hogy melyik szülő rendelkezik törvényes gyermekfelügyelettel, ugyanis a pedagógus csupán vele köteles egyeztetni a gyerek előmeneteléről, a másik féllal csupán akkor kell, ha a szülők erre együttesen felhatalmazzák (RAABE, 2021). Hogy miért is fontos erről az esetről külön tárgyalni? Egy kis irodalmi áttekintéssel szemléltetjük.

A család egy társadalmi képződmény, amely a szociológia szemszögéből olyan együtt élő kiscsoportot jelent, melynek tagjait házassági vagy leszármazási kapcsolat fűzi egymáshoz és legalább két generáció van benne. Szerkezete alapján a család lehet: nukleáris (családmag, csak 2 generáció, szülők + gyerek), nagy (több generáció, pl. nagyszülők is) vagy családtöredék (egyedül neveli gyerekeit az elvált szülő). A hagyományos család modell anyából (nő), apából (férfi) és gyerekből (gyerekekből) áll. Ez azonban radikálisan megváltozni látszik az ezredforduló után. Ma a férfi is besegít a háztartási munkába és a gyerek nevelésbe, a nő pedig dolgozik, akár nagyobb jövedelmet hoz a házhoz, mint a férfi társa. A változások sorából kiemelkedik a házasságkötés megítélése, hiszen ma a házasságok fele válással végződik, míg az 1900-as évek közepén ez az arány még 10% körüli volt. Ameddig csökken a házasságkötések száma, addig növekszik az egyedül élés (szingli életmód), illetve a házasságon kívül fogant gyerekek aránya is (ma ez 30% a született gyerekek közül). Továbbá a hagyományos házasság mellett megjelent a próbaházasság, a nyitott házasság, illetve a külön lakásban, de házasságban élő újszerű forma is. Egyre növekszik a csupán élettársi kapcsolatban élők aránya a hagyományos házastársi viszonytal szemben. Nem ritkaság már a különböző nemzetiségűek házassága sem. E tekintetben elkülöníthető az endogám házasság (ugyanabból a társadalomból kerül ki a házastárs), illetve az egzogám házasság (másik társadalomból) (BODONYI és MTSAI, 2006: 6-18). Azonban a sok új társas életforma megjelenésével a szülők veszítettek tekintélyükből. Egyre jellemzőbb az egyenrangú, baráti szülő-gyerek kapcsolat, illetve a „viselkedészavarral küszködő gyerekek számának növekedése”. Ugyanakkor egyre nő azon gyerekek száma, akik nem teljes (csonka) családban nőnek fel. Pedig a család a belső egyensúly, stabilitás helyszíne kéne legyen, ahol a szülők együtt nevelik gyerekeiket. Az anya a szeretetet, elfogadást képviseli, míg az apa a tekintély megtestesítője. Ha bármelyik kiesik ebből a harmonikus közegeből, az a gyereknél önbizalmi problémákat okoz. Az egyensúlyt az iskolában próbálja megadni, kudarcra találkozva pedig elbizonytalanodva válik szófogadatlaná, romlik a magaviselete (MIKONYA, 2005: 22-35).

Megfigyelték, hogy egyre gyakoribbak az egy gyerekes családok, mivel csökken a gyerekvállalási kedv. Ennek következtében, a gyerekekből eltűnik a testvéri szeretet, ragaszkodás, összetartozás érzése és felértékelődik a kortársakkal való viszony. Egyre kevesebb lehetőség és idő van a szülő-gyerek közös programra, hiszen a társadalom az automatizálásra törekszik, így a házi munkában nincs szükség segítő kezekre. Gyakori és újszerű jelenség a családok életében, hogy a gyerek tanítja a szüleit (ellentétben a megszokott normáktól), hiszen az IKT alkalmazására a felnőttek képzéseken kell, hogy részt vegyenek, míg a gyerekek ebbe beleszülettek. Ugyanakkor egyre nőnek a generációk közötti különbségek, szakadékok. Például a nagyszülő-unoka kapcsolata ma elidegenedett, ebben részt vesz a távolság és az eltérő szabadidős tevékenységek is. Így a gyerekek ezen fontos szeretet és törődés forrástól is elesnek. Nem csoda tehát, ha nevelési problémákkal fordulnak a szülők a pedagógusokhoz (MIKONYA, 2005: 22-35).

Célkitűzés, hipotézisek

A magyar és román szakirodalomban a pedagógus-szülő kapcsolattartásáról számos hiteles információt találni, azonban egyik sem tér ki az elvált szülők esetére, ezért szükségszerűnek tartottuk saját felmérést végezni a témában. Rövid távú célunk annak feltárása volt, hogy változnak-e az együttműködési módok ebben a helyzetben. Az első felmérésünk során helyi pedagógusok közreműködésével megtudhattuk, hogy mennyire vannak különös tekintettel az elvált szülőkre és miben tesznek különbséget a velük való együttműködésben, a házasságban élő szülőkhez képest. A pedagógusi szemszög megismerése után, a kutatásunk második felvonásában, célunk volt feltérképezni a szülői szemszöget; megtudni, hogy tapasztalnak-e hiányosságot az elvált szülők a pedagógussal való partnerkapcsolatban. Mindezt úgy, hogy összevetjük saját környezetünk helyzetét a korábbi felmérésekben beigazolódottakkal.

Távlati célunk a két szemszög összehasonlítása után a harmadik fél (a gyermekek) bevonása a felmérésbe, hogy teljes képet kapjunk az aktuális állapotról. A kutatás-sorozattal segítséget szeretnénk nyújtani a pedagógusok részére. A felmérés alapján tükröződő kapcsolattartásból származó problémák megelőzésére szeretnénk felhívni a figyelmet, illetve esetleges megoldásokat kínálni a kellemetlenségek elkerülése végett. Ez által, közvetve az elvált szülők gyerekekre nevelési nehézségein is javíthatunk.

Hipotéziseink a szakirodalom téziseiből kiindulva, az első felmérésnél nagy vonalakban megegyeztek a másodikban felállítottokkal, a kezdeti pedagógus szemszöget áthelyezve szülői vonatkozásra. Mindez vezérfonalként szolgált a kérdőívek felépítésénél. A második felmérésünk hipotézisei a következők voltak:

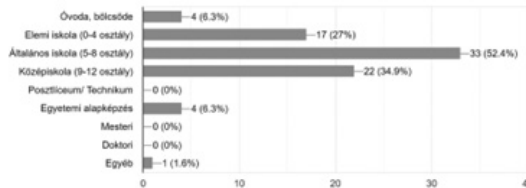
1. Leginkább az édesanyák tartják a pedagógusokkal a kapcsolatot.
2. Azok a szülők, akik igyekeznek aktívan részt venni gyermekeik iskolai életében, azt tapasztalják, hogy a pedagógusok felkínálják számukra a leggyakoribb kapcsolattartási módokat.
3. Azok a szülők, akiknek volt már konfliktusa pedagógussal és nem sikerült ezt tisztázni, inkább kritizálják a pedagógusokat.
4. A szülők úgy vélik, hogy a pedagógusok nem kaptak kellő felkészítést képzésük során a velük való együttműködésről, ezért nincsenek különös tekintettel az elvált szülőkre.

A kutatás menete és eszköze

Kutatásunk 1. szakaszában a Marosvásárhely körzetében magyar oktatásügyben dolgozó pedagógusokat mértük fel 2022 júniusában, ekkor különböző szinten oktató 63 pedagógus képezte a mintánkat (81% nő, 19% férfi). Majd a 2. szakaszban 2023.04.27 és 2023.05.07 között az ugyanitt élő szülőket céloztuk meg, akik feltételezhetően kapcsolatban vannak az 1. felmérésben résztvevő pedagógusokkal. Tervezett mintánk 198 elemszámú (1. felmérésben az általános iskolai pedagógusok csoportja volt a legnépesebb, ha mindenikük 3 tanítványa szüleihez eljut a kérdőív, 33x6=198 kitöltőt kapunk), megvalósult mintánk 121 válaszadót foglalt magába (71,9% nő, 28,1% férfi). A kérdőívek kitöltése átlagosan 10 percet vett időnybe.

Mind két esetben kvantitatív módszert alkalmaztunk: *Google Forms* digitális kérdőívet állítottunk

össze és osztottunk meg a célcsoporttal a Facebook közösségi oldalon, megközelítőleg egy-egy hétig. A kérdőívek szerkezete azonos volt: 36 kérdésből álltak, 4 szerkezeti egységre tagolva: az 1. részben tájékoztató jellegű információkat tüntettünk fel; a 2. szerkezeti egységben háttérinformációkra, a kitöltő személyes adataira kérdeztünk rá, olyan kategorikus változókra, mint a nem és házastársi állapot, illetve ordinális adatokra, mint a legmagasabb iskolai végzettség és a gyermekek száma; a 3. egység kérdései képezték a felmérésünk tárgyát, a pedagógus-szülő kapcsolattartási jellemzőit vizsgálva; az utolsó szerkezeti egységben kértünk a kitöltőtől egy hallott/tapasztalt esetet sikeres vagy sikertelen együttműködésre, amelyből más pedagógusok tanulni tudnak. Illetve ugyanitt lehetőséget adtunk az esetleges megjegyzések megfogalmazására és a 2. kérdőív végén feltüntettük a tanulságot is: kommunikációval gördülékennyé tehető a partnerkapcsolat.



2. ábra: Kitöltő pedagógusok oktatási szintje

A kérdőívben több számonkérési módot is alkalmaztunk: rövid válaszadást (pl.: elvált szülőként tapasztalt nehézség vagy hiány a pedagógussal való kapcsolattartásban), hosszú válaszadást (pl.: tanulságos eset leírása), egyedüli választási lehetőséget (pl.: gyermekek száma), többszörös választási lehetőséget (pl.: milyen módon értesíti a pedagógus a szülőt adott esetben), valamint lineáris skálát (pl.: mennyire passzív szülő). A válaszok kiértékelésére a Google Forms programból Excelbe vittük át az adatokat és elvégeztük a szükséges statisztikai elemzéseket, az adatok hitelesítése céljából.

Eredmények

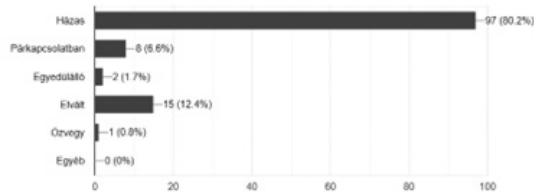
Mindkét kérdőív esetén a minták bő 2/3-át nők, illetve édesanyák képezték, ezzel is alátámasztva, hogy a női nem könnyebben bevonható, aktívabban részt vesz gyermeke iskolai életében, nevelésében, mint az édesapák. Igazolva az 1. hipotézisünk, miszerint a pedagógussal való kapcsolattartásban az édesanyák vesznek részt a leggyakrabban. Továbbá ez a partnerkapcsolat az esetek nagy részében nők közötti kommunikációt jelent (LANNERT és SZEKSZÁRDI, 2015).

Ami a kitöltő szülők életkorát illeti, a többségük (43,8%) 45-54 év közötti, ezt követően a 35-44 éves csoportba tartozik 38%-uk, továbbá 13,2%-uk 55 év feletti és csupán 5% képviseli a 25-34 év közötti korosztályt. A 24 év alatti csoportból nem szerepelt a mintánkban egyetlen személy sem, ami egyfelől vigasztaló, mert arra utal, hogy nincsenek kiskorú szülők a körzetben, de ez nem általánosítható következtetés.

A mintát képező szülők életkora gyenge, elhanyagolható negatív korrelációban van a legmagasabb iskolai végzettségével ($r_{xy} = -0,057$), vagyis nem törvényszerű, hogy a magas életkorral kisebb iskolai végzettségi szint társul. A minta legmagasabb tanulmányi szint szerinti eloszlása így alakul: 35,5% egyetemi alapképzéssel rendelkezik, 19% középiskolát végzett, 18,2%-nak van mesteri diplomája, 17,4% posztliceumot vagy technikumot végzett, 8,3% doktori végzettségű, illetve 0,8% csak általános iskolában tanult és 0,8% az egyebet jelölte be.

A következő változó, amiről a kitöltő szülőket kérdeztük az a szakmájuk volt. A minta 22,3%-a pedagógus (részben megegyeznek az előző kérdőív kitöltőivel), és a döntő többség, 77,7% egyéb foglalkozású. Ami a foglalkozás és az iskolai végzettség közötti összefüggést illeti ($r_{xy} = -0,439$), közepes erősségű negatív kapcsolat áll fent a két változó között, ami azt jelenti, hogy a pedagógusok többsége felsőfokú végzettségű, míg az egyéb foglalkozású szülők nem feltétlenül. De ez esetben sem érdemleges a szabályszerű korreláció. Viszont az előző felmérésnél a pedagógusok 52,4%-a egyetemet végzett, 38,1%-a mesterképzést és további 7,9%-a doktori iskolát. Így a két eredményt figyelembe véve, megállapíthatjuk, hogy a mintában szereplő pedagógusok (akik betölthetnek szülői pozíciót családon belül) felsőfokú végzettséggel rendelkeznek.

Lényeges információ, hogy a kitöltő szülők döntő többsége (közel 90%) házasságban vagy párkapcsolatban él (3. ábra), tehát a legtöbb gyereknek van anyja és apa modell is a családjában. A 12,4%-nyi elvált csoportból egy személy válás után párkapcsolatban él, 1 pedig özvegyen maradt. Összefüggést keresve a válás és az iskolai végzettség között, a mintánkról az mondható el, hogy az egyetlen özvegy személyt leszámítva, aki pedagógus, mindenki más a tanügytől eltérő, egyéb foglalkozású. Bár a statisztikai számítás csak gyenge pozitív korrelációt mutat a két változó között ($r_{xy} = 0,192$). Mégis arra ad reményt, hogy a pedagógusok körében nem jellemző a válás és ezzel pozitív példát mutatnak a gyermekeknek. Ugyanakkor az is megfigyelhető a minta alapján, hogy az elvált szülők, akik foglalkoznak a gyermekükkel inkább édesanyák (93,33% nő). Statisztikailag itt sem bizonyítható csak gyenge pozitív korreláció ($r_{xy} = 0,174$). Felvetődik a kérdés, hogy a válás éppen amiatt következne be, mert az édesapák nem foglalkoznak a gyermekekkel? Ez további vizsgálatokat feltételezne, de pedagógusi szemszögből nem ez a fő probléma.

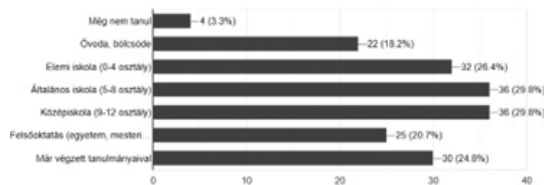


3. ábra: A kérdőívet kitöltő szülők családi állapota

A mintában szereplő szülők 55,4%-ának van 2 gyermeke, 33,9%-ának egy, 9,9%-ának 3 és 0,8%-nak 4. 5 vagy annál több gyermeke egyetlen szülőnek sincs. Úgy véljük, hogy jelen mintából nem érdemes családonkénti átlag gyermekszámot megállapítani, mivel sok olyan szülő él a körzetben ezen kívül, ahol született már egy gyerek, de az még óvodáskor előtt van, tehát a szülőnek nincs tapasztalata pedagógussal való kapcsolattartásban ezért nem töltötte ki a kérdőívet. Az viszont vigasztaló arány, hogy a mintában szereplő szülőknek 97,5%-a saját (biológia) gyermeket nevel, további 1,7% mostoha vagy nevelt gyerek és ugyancsak 1,7% örökbefogadott.

Arról kérdezve a szülőket, hogy gyermekeik hol tanulnak, 93,4%-ban a várost jelölték meg (Marosvásárhely), a többiek pedig a város körzetében, vagyis 6,6% községben és 4,1% falun járatták iskolába gyermekeiket.

A gyermekek jelenlegi tanulmányi szintjéről kérdezve a szülőket, elmondható, hogy legmagasabb arányban, külön-külön közel 30%-ban általános és középiskolás gyermekek szülei töltötték ki a kérdőívet, ezt követi 26,4%-kal, alig lemaradva, az elemi iskolás gyerekek szüleinek csoportja (4.Ábra).



4. ábra: A kérdőívet kitöltő szülők gyermekeinek jelenlegi iskolai státusza

Továbbá az összesen 215 gyerek szüleiből 24,8% jelölte be azt, hogy az ő gyereke már végzett tanulmányaival (ennek 13,33%-a csak középiskolát végzett, nem szeretne tovább tanulni, és a többség pedig felsőfokú végzettségű). 20,7%-a a szülők gyermekeinek jelenleg felsőoktatásban tanul, 18,2%-a pedig még óvodás vagy bölcsődés. Illetve 3,3%-a a mintabéli szülők gyerekeiből még nem tanul, csak a testvérei, így a szülők érdemben töltötték ki a kérdőívet, hiszen van tapasztalatuk a pedagógussal való kommunikációban.

A háttérkérdőíves adatok feldolgozása után következzen a kutatás legfontosabb része, a kapcsolattartásra vonatkozó információk. A szülőket arra kértük, hogy egy 1-től 5-ig terjedő skálán, ahol az 1 az

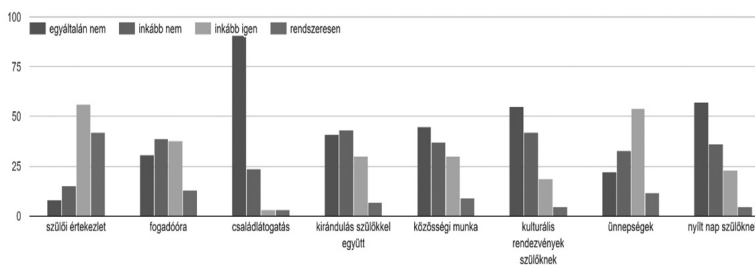
egyáltalán nemnek, az 5 pedig a teljes mértékben igennek felel meg, jelöljék be, hogy ők rendszeresen működnek-e együtt gyermekeik pedagógusaival. A minta 39,5%-a rendszeresen, 22,3% kevésbé rendszeresen, 26,4% semleges választ adott, 7,4% ritkán és 4,1% egyáltalán nem szokott együttműködni. *Ez összességében elég pozitív válasz, pláne, hogy a korábbi pedagógusoknak szóló kérdőívől is az derült ki, hogy a tanárok részéről is nagy %-ban rendszeres a kapcsolattartás.*

Az első hipotézisünket vizsgálva, keresztábra elemzéssel ellenőriztük, mennyire függ a szülők nemétől, hogy rendszeresen együttműködnek a pedagógusokkal. A $p=0.671$ szignifikancia szintet igazolja, hogy *nincs szignifikáns különbség a férfiak és nők között a pedagógussal való együttműködés rendszerességében.* Habár azt látjuk, hogy 16 férfi és 59 nő esik a 4-5 (rendszeres) kategóriába, mégis a mintában összesen résztvevők arányát figyelve ez nem számít statisztikai értelemben különbségnek. A másik véletet is megvizsgáltuk, vagyis mennyire függ a szülő nemétől, hogy nem működik együtt a pedagógussal. Ez esetben is $p=0.868 > 0,05$, tehát itt sem mutatható ki szignifikáns különbség. *Így az első hipotézis hamisnak minősül. Bár ezzel ellentmond a szakirodalomnak és a kutatásunkban korábban kijelentett ténynek, ezért további vizsgálatokat feltételez!*

Ezt követően azt vizsgáltuk, hogy a szülők mit tapasztaltak a pedagógussal való együttműködés változásáról a gyerek növekedése során. A kapcsolattartás gyakoriságát tekintve a szülők több, mint fele (50,4%) azt állítja, hogy ez csökkenő tendenciát mutat. *Tehát a szakirodalomban olvasott tény, miszerint a gyerek korának előrehaladtával csökken a kapcsolattartás a pedagógus és szülő között (LANNERT és SZEKSZÁRDI, 2014), beigazolódnak látszik a mintánkon is. Vagyis óvodás korú gyermekük óvónőjével szorosabb kapcsolatot ápolnak, gyakran beszélgetnek a gyermek érdekében. Később, iskolai tanulmányai során már ritkábban, majd a felső oktatásban részesülő gyermek szülei szinte egyáltalán nem tartják a kapcsolatot a pedagógusokkal. Ennek oka, hogy a gyermek önállóságra értett ezen a szinten, továbbá a felsőoktatásban eltérő szabályozás lép érvénybe (a törvény előírja egyetemen a tanár-szülő titoktartást, mivel a hallgatók személyiségének a függetlenségét sértené, ha mondjuk az oktató adjunktus jelezné az egyetemi hallgató szüleinek, hogy gyermekük bukásra áll, vagy nem jár órákra).* A válaszadók másik két tábora a semleges irányába húz, mivel 31,4% véli úgy, hogy a gyermek növekedésével nem változik a szülő-pedagógus együttműködésének gyakorisága. És csak 18,2% vallja azt, hogy a gyerek növekedésével, a szülő gyakrabban beszél a tanárokkal.

Az együttműködés témájának változásáról már sokkal kiegyenlítettebb a szülők eloszlása. 39,5%-uk szerint a gyerek fejlődésével, az idő múlásával sokkal több témáról beszélnek a pedagógussal a szülők. 34,5% szerint beszűkül a lehetséges beszélgetések tartalma. És a maradék 26.1% szerint ez nem változik, végig ugyanazokról a témákról egyeztetnek a felek egymással. Általánosságban a gyerek fejlődése közös téma marad.

Ezt követően a szakirodalomban felsorolt különböző kapcsolattartási módokról kérdeztük a szülőket, hogy ezeket a pedagógusok megszervezik-e a számukra, mint együttműködési lehetőséget (5. Ábra).



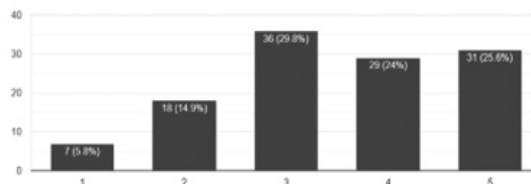
5. ábra: A kérdőívet kitöltő szülők tapasztalata szerint a pedagógusok az egyes kapcsolattartási módokat felkínálják-e

A beérkező válaszok összhangban vannak a korábban leírt eredményekkel, vagyis a pedagógusok többsége rendszeresen szervez szülői értekezletet (34,71% szerint), jellemzően fogadóórát is kínál fel (42,14% ezt vallja), de családlátogatást egyáltalán nem ejtenek, pedig ez alatt fény derülhetne az esetleges beteg-

ségekre, gondokra (KACSÓ, 2011). A mintának csupán 2,47%-a jelölte be, hogy rendszeresen ellátogat a gyerek otthonába a pedagógus, megfigyelve a családi körülményeket. Ellenben, a családokat egymással megismerkedni segítő programot is kínálnak a pedagógusok a szülők szerint, méghozzá az ünnepségek által (a minta 54,54% erről számol be). *Óvodában és elemi iskolában rendszeresen tartanak az évzáró előtt, amelyre a szülőket is meghívják. Később, általános iskolában szerveznek farsangot vagy hálaadási ünnepséget, amelyhez esetleg a szülők is csatlakozhatnak. Középsiskolában viszont már az évnyitó és évzáró ünnepségekre is gyakran maguk mennek el a diákok, felsőfokú tanulmányaik során meg minden esetben (csak ballagáskor jönnek el a szülei).*

A megkérdezett szülők válaszai alapján elmondható továbbá, hogy a többi kapcsolattartási formát nem kínálják fel rendszeresen a pedagógusok. Hiszen a szülők 69,42%-ának nem szerveznek a pedagógusok kirándulást, ahol a gyerekek és szülők is részt vehetnek, együtt szocializálódhatnak. 67,76%-nak közösségi munkára sem ad lehetőséget a pedagógus, pedig olyan egyszerű feladatok, mint az osztályteremben fogas felszerelése, vagy csoportos függöny vásárlás, hogy ne süssön a gyerekek szemébe a nap az órák alatt, jelentős összekovácsoló erővel bírna, példát mutatva a gyerekeknek az összefogás erejéről. A mintánkban szereplő szülők 80,16%-ának kulturális rendezvényeket sem kínál fel gyermeke pedagógusa, pedig a közös színházba járás a gyerekek kulturális fejlődését segítené. Valamint 76,85% arról számol be, hogy nyílt napot sem szerveznek szülők számára a pedagógusok, pedig ezen alkalmakkor lehetőség nyílna a gyerekek számára megismerni a szülőket, mint felnőtt emberek szakmáját, hogy a későbbiekben legyen rálátásuk pályaválasztáskor. Ugyanakkor a szülőknél is segítené, ha benézhetnének csendes megfigyelőként egy-egy tanórára, esetenként tisztázódhatna a szófogadatlanság vagy kiközösítés osztályon belül. Nem utolsó sorban a pedagógus is megfigyelhetné a szülői magatartást, amely néha magyarázatot adhat a gyerek viselkedésére.

A minta alapján elképzelhetőnek tartjuk, hogy a pedagógusok a megszokott mindennapi teendők elvégzése után nem rendelkeznek többlet energiával és idővel, annak érdekében, hogy a diákok szüleinek külön rendezvényeket szervezzenek. Pedig egy osztályközösség összekovácsolását jelentősen segítené, ha a szülők jó viszonyban vannak egymással. A különböző kapcsolattartási módok felkínálásával a pedagógusok lehetőséget teremtenének a szülők számára, hogy bevonják őket a diákok iskolai életébe. Amennyiben erre megteremtik a kellő feltételeket, a szülőknek nyitottnak kell lenniük a bevonódásra, ezért erről is kériük a véleményüket. Egy 1-től 5-ig terjedő skálán jelölhették meg, hogy mennyire tartják magukat passzív (1) vagy aktív (5) szülőnek. A 6. ábrán látható a válaszokat ábrázoló diagrammon, hogy a harang görbe jobbra tolódik el, mivel többen vallják magukat aktív szülőnek, mint passzívoknak. Az 1. hipotézist kívántuk alátámasztani, ezért kétmintás T próbával leellenőriztük, hogy milyen mértékben tér el a nők és a férfiak iskolai bevonódása. Ezt megelőzően F próbával igazoltuk, hogy a 2 minta varianciája közt nincs szignifikáns különbség ($F=0.91 > 0.05$). A T próba eredménye szignifikáns különbséget adott ($p=0.024 < 0.05$), ezért ki kellett számolnunk a 2 csoport átlag értékét, hogy megállapítsuk, melyik nemre jellemzőbb statisztikailag igazoltan az iskolai bevonódás. Férfiaknál 3.147, míg nőknél 3.620, tehát a nők és férfiak aktivitása közt szignifikáns különbség van az anyák javára, megerősítve az 1. hipotézist.



6. ábra: A szülők aktív vagy passzív részvétele gyermekeik iskolai életében

Továbbá a 2. hipotézis alátámasztásához megvizsgáltuk, hogy van-e korreláció az aktív szülők és a felkínált kapcsolattartási módok között. Az eredményeket a 2. táblázatban tüntettük fel, ahol jól látható, hogy minden egyes esetben gyenge, elhanyagolható összefüggés van a 2 változó között. Ezért a mintán végzett statisztikai számítások megcáfolják a 2. hipotézist. Ennek oka az lehet, hogy a szülői aktivitás személyiségfüggő és nem a pedagógusok által felkínált kapcsolattartási módok határozzák meg.

KORRELÁCIÓ	Szülői értekezlet	fogadóóri	családátogatás	kirándulás szülőkké	közösségi munka	kulturális rendezvény	ünnepség	nyílt nap
Szülői aktivitás	0.021539922	0.057279	-0.058069387	0.199787505	0.09851282	-0.002627246	0.090501	0.052639

2. táblázat: Összefüggés a szülők aktivitása és a felkínált kapcsolattartási módok között

Az 1. hipotézist alátámasztja az a tény, hogy a mintát képező szülők 86.8%-a szerint a gyerek szülői értekezletére leggyakrabban az édesanya jár. Tehát beigazolódott, hogy az anyák tartják a kapcsolatot legtöbb esetben a pedagógussal, hiszen a szülői értekezlet a legnépszerűbb együttműködési forma pedagógus és szülő között (LANNERT és SZEKSZÁRDI, 2015). A kitöltők 30.6%-a jelölte meg az édesapát is, mint szülői értekezletre eljáró személyt, illetve a testvér, nagyszülő és egyéb kategóriákat 0.8% jelölte meg válaszként.

A szülőket arról is kérdeztük, hogy mely szempontokat tartják a legfontosabbnak a szülői értekezlet megszervezésekor. A gyakran visszatérő válaszok között szerepelt, hogy időben legyen meghirdetve és az időpont mindenkinek megfelelően (részt tudjanak venni a szülők). Ezt a szülők közel 70%-a megfogalmazta, illetve korábban a pedagógusoknál is sokan írták ezt, mint elsődleges szempontot. Ami a tartalmát illeti, sokan kiemelték, hogy az elhangzott téma legyen közérdekű (nem személyeskedő, például osztálykirándulás megszervezése és nem egyes diákok magatartási problémái). Ugyanakkor néhány szülő azt is jelezte, hogy szerinte a gyerekek fejlődéséről, tanulmányi előre meneteléről, közösségbe való beilleszkedéséről kellene szóljanak ezek az alkalmak, nem csupán adminisztratív kérdésekről. Volt, aki csak általános jelzőkkel illetve a szerinte megfelelő szülői értekezletet, például lényegre törő, rugalmas, és a jelenlévőket jellemezze az őszinteség és a bizalom. Ellentétben a korábbi pedagógusi felmérés eredményeivel, egyetlen szülő sem fogalmazta meg a szülői értekezlet hangulatát. Pedig ennek kellemesnek kell lennie, ne érezze magát senki feszültnek vagy unottnak. Arról sem beszélt senki, hogy milyen ülésrendet preferálnának, például körben ülve, ahol a pedagógus és a szülők egyenlő félként vesznek részt, ezzel is alátámasztva partnerkapcsolatukat (N. KOLLÁR és SZABÓ, 2017: 316-331). Ugyanakkor, míg a pedagógusoknál többen is kiemelték az esetleges problémák nyílt megbeszélését (pl. iskolai erőszak), tanár kollégák meghívását vagy előzetes egyeztetés alapján a tapasztalataik tolmácsolását, addig a szülők erről nem tettek említést. Sőt, volt, aki azt emelte ki, hogy az egyes gyerekekkel való problémákat személyesen a szüleiével beszélje meg a pedagógus, ne az osztály előtt, mert ezzel kellemetlen helyzetbe hozza a gyereket és rabolja mások idejét. Amit szerencsére többen is megfogalmaztak még, az a kommunikáció (29.4%), hiszen ez kulcselem a pedagógus-szülő kapcsolattartásban (FÖLDES, 2006). Látható tehát, hogy a szülőknek kincset ér az idejük, de még ennél is fontosabb számukra a gyermekük egészség fejlődése.

A következőkben konkrét helyzetekre kérdeztünk rá, vagyis a diákok bizonyos viselkedése, eredménye, vagy esetleges bekövetkező rendezvények megszervezése esetén, milyen módon értesítik a pedagógusok a szülőket a tapasztalataik szerint. A válaszok százalékos eloszlását táblázatba foglalva szemléltetjük (3. táblázat).

	Telefonon való felhívás	Gyereken keresztül írásos üzenés	Írásban való értesítés	Személyes felkeresés	Nem tartozik feladatal közé az értesítés	Csak beírja a hiányzást a naplóba	Nem avatkozik az ilyen problémákba	Nem értesíti szülőt, csak gyerekekkel beszél erről
Szervezési ügy	9.1%	38%	75.2%	0.8%	0.8%	-	-	-
Gyerek hiányzása	24.8%	3.3%	43%	5%	2.5%	33.9%	-	-
Családi problémára utaló viselkedés	47.9%	-	15.7%	22.3%	6.6%	-	17.4%	8.3%
Kimagszói eredmény	10.7%	14%	23.1%	15.7%	8.3%	-	-	40.5%
Elegenden teljesítmény	28.9%	11.6%	31.4%	13.2%	6.6%	-	-	25.6%

3. táblázat: Szülő értesítésének módja különböző esetekben

A kérdőív további része a szakirodalom által nem kutatott témakör köré összpontosult, vagyis a pedagógusok együttműködésére az elvált szülőkkel. Sajnálatos módon, amit az első felmérésünk után néhány szülő mesélt a csalódásairól, miszerint egyedüli szülőként nehéz volt felnevelniük a gyereket és ebben nem kaptak támogatást pedagógusoktól, tökéletesen visszatükröződött a pedagógusok válaszaiból is. Az 1. felmérésnél a megkérdezett pedagógusok 63,5%-a válaszolta, hogy nem tesz különbséget a kapcsol-

lattartásban, amennyiben a szülők el vannak válva. *Mondhatnánk, hogy ez felsőbb szinteken (középiscola, egyetem) nem is baj, de a kitöltők többsége alsóbb tagozaton tanít, amikor a gyerekek lelkivilága érzékeny, szükségük van mindkét szülőre a fejlődésük érdekében, hiszen identitásuk ekkor van alakulóban. A pedagógusok ekkor figyelik meg jellemzően a magatartási problémákat náluk. Nem megoldás a folyamatos szidás vagy büntetés, osztály előtti megaláztatás. A szülővel egyeztetve közösen kell megoldást keresni a gyerek zavaros állapotának túllendítésére, akár iskolapszichológus közreműködését is kérve.*

A helyzet visszaköszön a 2. felmérésnél is, hiszen a szülők 43%-a szerint a pedagógusok egyáltalán nem tesznek különbséget a kapcsolattartásban az elvált és a házasságban élő szülők között. 24%-uk szerint talán odafigyel erre, 14,9% esetenként, hiszen *a segítségükre bajban biztosan számíthat az egyedülálló szülő, viszont nem érzékelteti velük, hogy a normálistól eltérő életet élnek.* 13,2% nem találkozott ilyen helyzettel ezért nem tudja és csak egy szűk réteg, 5% szerint tesz különbséget a pedagógus.

Az elvált szülőket külön is megkérdeztük, hogy náluk a pedagógus kivel tartja a kapcsolatot. A válaszok 87,5 %-ában az édesanyával és csak 12,5%-ban az édesapával, de ott azt is megjelölték, hogy változó. Így ezen családok esetén is igaz az 1. hipotézisünk, a partnerkapcsolatban a nők vesznek részt leginkább.

Arról is megkérdeztük a szülőket, hogy *mely szempontokat tartják fontosnak az elvált szülőkkel való kapcsolattartásban. A két leggyakoribb válasz a kommunikáció, illetve mindkét szülővel való egyeztetés a gyermek fejlődéséről volt.* Akadt viszont egy közel 20%-os réteg, akik szerint nem szükséges eltérő lépéseket tenni, minden ugyanolyan, mint a házasságban élő szülő társaikkal való együttműködésben.

Megkérdeztük, hogy az elvált szülők érezték-e hiányt valamiben a gyermekük pedagógusaival való kapcsolattartás során. *A válaszokból arra következtettünk, hogy pedagógusfüggő a kérdés. Többen is jelezték, hogy nagyon segítőkész volt a pedagógus és türelmes velük. Azonban akadt olyan is, aki úgy élte meg, hogy a pedagógusok nem figyeltek a gyermeke lelki világára, pedig nagyon megviselte őt a válás, sokat szomorkodott, de a tanárok ezt nem jelezték a szülőnek. Van, aki úgy érzi, hogy mellőzve volt elvált szülőként.* Minden esetben itt 3 fél érintett: anya, apa és pedagógus. Ha akár egyikük is érdektelen, elzárkózik a gyermeke fejlődése előtt, megnehezíti a másik 2 fél sikeres, gördülékeny kapcsolattartását. *Megértőek és türelmesek kell, hogy legyenek egymással, szem előtt tartva a gyermek érdekeit.*

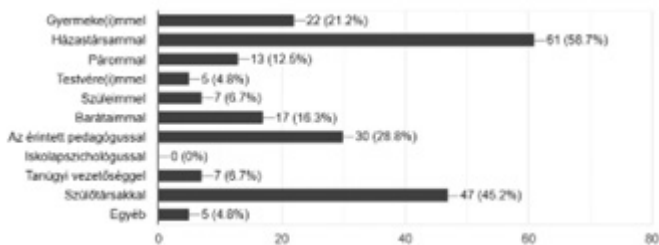
Ezt követően ismét általános problémákra kérdeztünk rá, mint pl. volt-e már konfliktusa a szülőnek pedagógussal 1-5 skálán (1-egyáltalán nem, 5-gyakran). A kitöltők közül csupán 1,7% jelölte be, hogy nagyon gyakran lett volna (elvált és párkapcsolatban élő 1 gyerekes szülők), *ami arra utal, hogy jól végzik a pedagógusok munkájukat és a szülőkkel megfelelően tudnak kommunikálni.* 51,2%-uknak még egyáltalán nem volt nézeteltérése szülőkkel, 24,8%-nak volt, de ritkán, 17,4%-nak volt néha és 5%-nak volt már többször is. Továbbá ezeket a nézeteltéréseket a többség (37,5%) teljes mértékben megnyugtatóan tudta rendezni minden alkalommal, a legtöbb esetben sikerült tisztázni a helyzetet 22,5%-nak, általában sikerült megoldani 18,8%-nak, illetve nem igazán sikerült tisztázni a konfliktust 13,8%-nak és csak 7,5%-ának volt olyan konfliktusa pedagógussal, amit egyáltalán nem sikerült tisztázni. *A legtöbb esetben pedig sikeres kommunikációval, érvekkel alátámasztott beszélgetés útján oldódtak meg ezek a konfliktusok.* Volt, ahol egy külső személyt kellett bevonni (osztályfőnök), illetve egy személynél iskolapszichológushoz járt a gyerek, ami után megoldódott a probléma. Négy szülő jelezte, hogy úgy elfajult a nézeteltérés, hogy a gyereket ki kellett venni az iskolából és más tanintézménybe beírni. *Ez mindig a legutolsó megoldás kell, hogy legyen, hiszen a gyermek számára ez újabb stresszfaktor, barátaitól elszakítják, új közösségbe kell beilleszkednie.*

Arra a kérdésre, hogy a szülőknél mennyire okoz gondot a pedagógussal való együttműködés, viszonylag egyöntetű választ érkezett: 64,5% egyáltalán nem, többnyire nem 19%, semleges 13,2% és csak 3,3%-nak egy kicsit igen. *Tehát szülői szempontból nincs akadálya a partnerkapcsolatnak.*

Kiindulva abból a gondolatból, hogy 2 tényező is akadályozhatja a megfelelő partnerkapcsolat kialakulását (IMRE, 2019), vagyis a passzív szülői attitűd, illetve a pedagógusi félelem a szülői kritikától, megkérdeztük a szülőket, hogy szokták-e kritizálni a pedagógusokat és ha igen, ezt kivel beszéljük meg, illetve kit tartanak kompetensnek ahhoz, hogy hasson a pedagógus viselkedésére, gondolkodására, annak érdekében, hogy a vele való együttműködés gördülékeny legyen. A szülők bevallása szerint 36,4% egyáltalán nem kritizálja gyakran a pedagógusokat, 35,4% kevésbé gyakran, de kritizálja őket, 231% semleges választ adott és 4,1% többször szokta kritizálni, valamint 0,8% nagyon gyakran szokta a gyermeke tanárait minősíteni, panaszkodik rájuk.

A 3. hipotézis igaz mivoltát vizsgálva, megnéztük, hogy van-e összefüggés a konfliktusok és a szülői kritika gyakorisága között. *Korrelációs teszttel megállapítottuk, hogy biztos, de gyenge pozitív összefüggés van a 2 változó között. Tehát azok a szülők, akiknek volt már konfliktusa pedagógussal és nem sikerült ezt tisztázni, inkább kritizálják a pedagógusokat. Pedig megfelelő kommunikációval meg lehetne a konfliktushelyzeteket oldani.*

Érdekesnek tartjuk, hogy a szülők elégedetlenségüket a pedagógusokról többnyire a házastársukkal beszéljük meg (7. Ábra). *Ez magyarázatot adhat arra, hogy miért nem sikerült tisztázni a konfliktusokat az elvált szülőknek.*



7. ábra: Kivel beszéljük meg a szülő elégedetlenségét a pedagógusról

Amit viszont még érdekesebb eredménynek vélünk, az nem más, mint hogy a konfliktusok kezelése céljából kit tartanak kompetensnek a szülők, hogy hatással bírjon a pedagógusra és jobb belátásra bírja őt. A legnagyobb arányban az iskolai felettest jelölték meg (igazgató stb.), vagyis a szigor elvében hisznek a szülők. Van, aki még törvényszéki bizottság elé is állna, csak hogy igaza legyen a tanárral szemben (1,7%). Nagy hatalmat tulajdonítanak a szülő-bizottságnak is, reménykedve a közösség erejében (27,3%). Van, aki hiszi, hogy a törvényeket az emberek betartják, ezért a tanügy minisztériumi rendeletről várja a segítséget, a megoldást a konfliktusra. Viszonylag kevesen jelölték meg a tanuló gyermekeket (5,8%), pedig ők lehetnek a nézeteltérés forrásai, ha ők megfelelően viselkednek, nincs oka a pedagógusnak és szülőnek konfliktusba keveredni. Valamivel többen (8,3%) jelölték meg az iskolapszichológust, pedig neki hivatásából adódóan ez a dolga, erre van szakosodva, hogy a különböző eredetű lelki problémákra megoldást kínáljon, elbeszélgessen az érintett felekkel, semleges félként kibékítse őket. További 17,4% az egyéb kategóriát választotta, de ami már-már ironikus, a mintából csak 21,5% válaszolta azt, hogy szülőként ő maga is képes hatni a pedagógusra, holott korábban több, mint 50% megemlítette, hogy a konfliktus megoldásában a kommunikáció a kulcs, ahogy a kapcsolattartásban is. Az elméleti tudás meg van hozzá, de mikor gyakorlatba kellene ültetni azt, nem jut eszükbe.

A kérdőív utolsó kötelező kérdéseként arra kellett, hogy válaszoljanak a szülők, hogy szerintük a pedagógusok részesültek-e kellő felkészítésben a pedagógiai képzésük során a szülőkkel való kapcsolattartásról, együttműködésről. Legnagyobb arányban semleges válaszok érkeztek (37,2%), ezt követi az elégedetlen tábor. 20,7% szerint egyáltalán nem készítették fel erről a pedagógusokat és 21,5% szerint nem elegendő mértékben. A másik csoportban jóval kevesebben vannak: 16,5% szerint viszonylag elég információval rendelkeznek erről a pedagógusok, illetve 4,1% meg van elégedve, szerintük teljes mértékben részesültek a szükséges képzésben a pedagógusok. Tehát a 4. hipotézis igaz a mintára nézve, vagyis *a szülők többsége szerint nem részesültek kellő felkészítésben a pedagógusok, ami a szülőkkel való kapcsolattartást illeti, így nem csoda, ha nem fordítanak különös figyelmet az elvált szülők gyerekeire.*

A kérdőív utolsó fejezetében teret adtunk a szabad fogalmazásnak, amikor a szülők hangsúlyozták a kommunikáció fontosságát. *Biztonságban tudják gyermekeik fejlődését, amennyiben rendszeresen egyeztetnek a pedagógusukkal a viselkedéséről.* Egy szülőktől érkezett pozitív visszajelzés, miszerint náluk a válasz után a gyerekük iskolapszichológushoz járt, hogy fel tudja dolgozni a változást, és nagyon meg voltak elégedve ennek a hatásával, másoknak is javasolják ezt. Egy másik szülő arról számolt be, mennyire jó csapatépítő program náluk a minden évben megszervezendő csoport összerázó, ami egy napos kirándulást jelent, melyen a gyerekek és a szülők is részt vesznek. Míg a szülőknél csak egy személy, az 1. felmérésnél pozitív tapasztalatként emelte ki több pedagógus is a fogadóórák meg-

szervezését, amikor a szülőkkel a gyerek konkrét problémáiról tudtak személyesen beszélni. Elvált szülők esetén erre igény szerint több alkalmat is megjelöltek, amelyeken a 2 fél akár egyszerre, akár külön is meg tudott jelenni. Fontosnak tartják azonban, hogy távolságtartónak kell ilyenkor maradni, semmiképpen nem szabad egyik vagy másik szülőnek igazat adni, mivel ők előbb vagy utóbb kibékülnek és feszültség forrása lehet, ha a tanár egyiküket pártfogolta korábban. A pedagógusnak minden körülmények között a gyerek érdekeit kell követnie. Ugyanakkor hasznosítható példa lehet a következő eljárás is: osztályfőnökként első szülői értekezleten minden család részéről egy levél begyűjtése, amiben a szülők megfogalmazzák elvárásait, esetleges kapcsolattartási elképzeléseiket a pedagógussal. Ezzel egy időben a tanár is elmondja elveit, ismertette a szabályzatot, hangsúlyozva, hogy a gyerek fejlődése közös érdek, melyben pedagógus és szülő partnerként vesz részt.

Ugyanakkor, ahogy arra egy kitöltő is rávilágított, minden eset egyedi, nem lehet sablonszerűen eljárni bármikor és bárkivel. Például (valós eseményre alapozva) ha egy diák szülei elváltak, az egyik fél külföldön van, a másik meg folyamatosan dolgozik, a pedagógus hiába szervez számos programot a szülők számára (pl. anyáknapi ünnepség), azt remélve, hogy jobb viszonya lesz velük és a szülők is összetartanak majd példát mutatva a gyerekeknek, mert meg kell értenie, hogy az említett család esetén ez kivitelezhetetlen. Sok megértésre és türelemre van szükség mindkét fél részéről.

Összegzés, következtetések

Összegezve az eredményeinket elmondható, hogy a pedagógusok és szülők közötti együttműködés a legtöbb esetben nők közötti kommunikációt jelent. Ahhoz, hogy a közöttük lévő kommunikáció, mint a legfontosabb kapcsolattartási elem, az együttműködés gördülékény legyen, mindkét fél részéről nyitottságra, tiszteletre és őszinteségre van szükség. Mindkét fél felelősséggel tartozik a gyerek iránt (IMRE, 2019).

A partner jellegű viszony kialakítása elengedhetetlen a tanintézmény és a tanuló családja között, ezen belül a pedagógus és a szülők között, a gyerek hatékony tanulása és fejlődése érdekében (CÁRNAI, 2014; PÉTER, 2006: 361-381). A pedagógusnak szükséges a nevelés főszereplőjeként a szülőkkel folyamatosan egyeztetni a gyerek megnyilvánulásairól, szakértői felelősségét meg kell osztania (FÖLDES, 2006). Ezért bármit észlel a tanulónál a pedagógus, erről értesítenie kell a szülőt, amit leggyakrabban írásban ejt meg a pedagógus (sms, email, messenger, kézzel ír), de probléma esetén általában felhívja telefonon, ha teheti személyesen találkozik vele. Ez a mindennapokban megoldás lehet, de hosszú távon a partnerkapcsolat javítása érdekében célszerű lenne a szülőket aktívabban bevonni a diákok iskolai életébe, intézményi döntésekbe (KATHYNE MOGYORÓSSY és NAGY, 2017: 657-668; LANNERT és SZEKSZÁRDI, 2015; N. KOLLÁR és SZABÓ, 2017: 316-331). Erre nyújt alkalmat a nyílt nap szülők számára, amit a kérdőívet kitöltő szülők felének sem szokott felkínálni a gyermeke pedagógusa, továbbá a csoportos kirándulás, melyen részt vesz pedagógus-szülő-tanítvány egyszerre, amit sajnos kevés pedagógus szervez a mintánk alapján.

Ami az elvált szülőkkel való együttműködést illeti, sajnos negatív tapasztalatokról számoltak be a vizsgálatunkban a pedagógusok és a szülők is. A válaszokból kiderül, hogy a pedagógusok többsége nem tesz különbséget a csonka családokkal való együttműködésben. Személyes beszélgetés alatt több szülő is jelezte, hogy kellemetlen élmény volt számára, hogy egyetlen tanító vagy tanár sem fordult hozzá nyitottsággal, nem kérdezték meg, van-e nehézsége a nevelés során egyedüli szülőként, vagy akár a tanfelszerelések megvásárlásakor. Pedig ahogy Galambos Balázs válási mediátor is jelezte (MTV, 2021), ma a statisztikák szerint a 7 éves gyerekek 75%-a csonka családban él. Ezért fel kellene hívni a pedagógusok figyelmét, hogy nyújtsanak lelki segítséget, támaszt az egyedüli szülőknek, javasolják a gyermekpszichológussal való egyeztetést, konzultációt a bajban lévő szülőknek.

Összegezve a leírtakat, a kutatás 3. felvonása jelenleg is folyik. Megismerve a pedagógusok és szülők szemszögét Marosvásárhely körzetének magyar kisebbségi csoportjaiban, most diákok számára készítettünk kérdőívet, akik az érintett pedagógusoknál tanulnak és a felmérésben részt vett szülők gyermekei. Ennek végén reprezentatív képet kaphatunk a témáról a pedagógus-szülő-diák hármas kapcsolatáról. Viszont a végső mintát szűkíteni kell általános és középiskolás szakaszra, hiszen a szakirodalom, illetve a vizsgálatunk is alátámasztották, hogy felsőoktatási szakaszban kevésbé jellemző a pedagógus-szülő kapcsolattartása. Illetve ezen szakaszokban volt a legtöbb kitöltő, ellenben óvodai szakaszban elhanyagolható volt, és ebben a korban a gyerekeknel kevésbé jelentkeznek magatartás béli problémák a szülők elválásából fakadóan.

IRODALOM

B. TIER Noémi (2012): A tanulást támogató környezet – A család és az iskola együttműködése. Interjú Vekerdy Tamással. IN: Alma a fán -Fókuszban a tanulás támogatása. Tempus Közalapítvány. Budapest. 68-73.

https://issuu.com/tka_konyvtar/docs/alma_a_fan_2_issuu [2021.04.12]

BODONYI Edit; HEGEDŰS Judit; MAGYAR Erzsébet és BUSI Etelka (2006): Család, gyerekek, társadalom. IN: M. NÁDASI Mária (szerk.): A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése. 5. kötet, 6-18., ELTE PPK Neveléstudományi Intézet. <http://gepeskonyv.btk.elte.hu/adatok/Pedagogia/84N%E1dasi/Nyomtat%E1sra/pdf/Csal%E1d,%20gyermek,%20t%E1rsadalom.pdf> [2021.09.17]

CÂRNAȚ (David) DANIELA Marta (2014): Rolul părinților în reușita școlară a elevilor din învățământul primar. Mesteri disszertáció. Universitatea „1 Decembrie 1918“ Gyulafehérvár. http://performer.ispef.biz/index_htm_files/Carnat%20David%20Daniela%20Marta-%20Disertatie.pdf [2021.05.19]

FÖLDES Petra (2006): Kényszer vagy lehetőség? Gondolatok a család és az iskola viszonyáról. IN: Új pedagógiai szemle. 56. évf. 7-8. sz. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00105/2006-07-ta-Foldes-Keny-szer.html> [2021.02.22]

IMRE Nóra (2019): Az iskola és a szülő közötti együttműködés lehetőségei. <https://ofi.oh.gov.hu/publikacio/az-iskola-es-szulo-kozotti-egyuttmukodes-lehetosegei> [2022.08.27]

JÓZSA Krisztián (2000): Az iskola és a család hatása a tanulási motivációra. IN: Iskolakultúra. 2000/8. 69-82. http://real.mtak.hu/61314/1/EPA00011_iskolakultura_2000_08_069-082.pdf [2022.03.16]

KACSÓ Tünde (2011): Pedagógus-szülő partnerség a gyerek kiegyensúlyozott fejlődése érdekében. 7-es számú Általános Iskola. Marosvásárhely. <http://ccdmures.ro/cmsmadesimple/uploads/file/rev8sp/psiho/psiho8.pdf> [2022.07.11]

KATHYNÉ MOGYORÓSSY Anita és NAGY Beáta Erika (2017): A szülők és pedagógusok kapcsolattartásának mintázatai. IN: Educatio, 26(4): 657-668., Debreceni Egyetem. http://epa.oszk.hu/01500/01551/00102/pdf/EPA01551_educatio_2017_04_657-668.pdf [2021.10.14]

LANNERT Judit és SZEKSZÁRDI Júlia (2014): Miért nem értjük egymást? Kutatás a szülők és pedagógusok közötti kommunikációról. <https://www.koloknet.hu/iskola/mas-szemmel/miert-nem-ertjuk-egymast/> [2022.05.13]

LANNERT Judit és SZEKSZÁRDI Júlia (2015): Miért nem érti egymást szülő és pedagógus? IN: Iskolakultúra, 25. évfolyam, 2015/1. szám. <http://real.mtak.hu/34840/1/02.pdf> [2021.04.23]

MIKONYA György (2005): Család és családtörténet-írás. IN: Mester és tanítvány, Konzervatív pedagógiai folyóirat, 2005/7. szám., 22-35. <https://btk.ppke.hu/uploads/articles/6694/file/07.pdf> [2021.11.18]

Mtv (2021): Külön utakon – Az elválás művészete. IN: Ridikül beszélgető TV műsor. <https://www.youtube.com/watch?v=Vl8OxHZa4FE> [2021.12.19]

N. KOLLÁR Katalin és SZABÓ Éva (2017): A család és iskola kapcsolata. 316-331. http://publicatio.bibl.u-szeged.hu/18446/1/pszichoped_csalad_es_iskola.pdf [2021.10.11]

PETRUȘ Alexandrescu (2006): Rolul școlii și al familiei în educația tinerei generații, în orizontul integrării europene. IN: Revista Română de Sociologie, új évad, XVII. év., 3-4. szám, 361-381., Bukarest. https://www.revistadesociologie.ro/pdf-uri/nr.3-4-2006/PETRUS%20ALEXANDRESCU_%20art10.pdf [2022.06.26]

RAABE (2021): A szülőkkel történő kapcsolattartás az iskolában. <https://raabe.hu/a-szulokkal-torteno-kapcsolattartas-az-iskolaban/> [2021.08.19]

SZILÁGYI László; DEME Anna; BIHARINÉ Vas Adrienn és HLAVNIA Emese (2015): A család és az iskola kapcsolata a tehetség gondozásban. IN: POLONKAI Mária (szerk.): Pedagógusszerepek a tehetség gondozásban. Magyar Tehetség gondozó Szervezetek Szövetsége. 182-192. https://tehetseg.hu/sites/default/files/konyvek/geniusz_40_net.pdf [2022.06.05]

Mit tanultunk tőled/belőled online oktatás?

Absztrakt

Az evolúciós elméletből kiindulva, nem a legokosabb fajok, és nem is a legerősebbek maradnak életben, hanem a legadaptívabbak a környezetükben végbemenő változásokra. 2020-ban kitört Covid19-világjárvány gyökeres változásokat hozott úgy az oktatás, mint a köznapi és társadalmi életünk területein. Kutatásomban arra kerestem a választ, hogy mennyire tudtunk az új változáshoz alkalmazkodni, gondolkodásunkat ahhoz adaptálni? A digitális oktatás indukálta létszituáció elősegítette-e az alternatív oktatási eszközök és módszerek kipróbálását? Elindított-e egy paradigmaváltást az oktatás területén? Kérdőíves felmérésem eredményei alapján, amelyet Székelyföldön, csíkszeredai és a székelyudvarhelyi középiskolás tanulók körében (N=112) végeztem el, arra a következtetésre jutottam, hogy a digitális oktatás indukálta létszituáció elősegítette a paradigmaváltás folyamatát. A netgeneráció tagjai pedig aktív befogadói ennek a hatékonyságot növelő változásnak.

Kulcsszavak: Z generáció, COVID-19, online oktatás, tanulságok

Bevezetés

A távoktatás gyakorlatának létrejöttét a szükséglet (kereslet) indukálta a 18. század kezdetén. Létezősültségét bizonyítja annak gyors elterjedése is, amely lehetővé tette a földrajzi távolságból, valamint az anyagi nehézségekből adódó egyenlőtlenségek csökkentését, ahogyan a tanulás iránti megnövekedett igényekre való reagálást is.

A 2020-ban kitört Covid19-világjárvány egy újabb globális szükségletet teremtett az oktatás terén, melynek megoldásaként távoktatást eszközölt a világ összes tanintézménye. Az IKT technológia területén érzékelhető dinamikus fejlődésnek köszönhetően mára viszont nem levelező oktatásról, hanem online oktatásról beszélhetünk.

Az elmúlt időszakban több kutató is vizsgálta egy új normalitásba visszatérve az új létszituációt az oktatás terén, viszont időszerűvé válik, hogy levonjuk a következtetéseket, a tanulságokat, melyeket dolgozatomban tárgyalok. Kutatásomban olyan kérdésekre keresem a válaszokat, mint: mennyire tudtunk az új változáshoz alkalmazkodni, gondolkodásunkat ahhoz adaptálni? A digitális oktatás indukálta létszituáció elősegítette-e – a hagyományos oktatási módszerekkel szemben – az alternatív oktatási eszközök és módszerek kipróbálását a kompetenciafejlesztés és értékelés tekintetében? Elindított-e egy paradigmaváltást az oktatás területén? Melyek lehetnek az online oktatás tanulságai? Az oktatás területén érvényesül-e Hérakleitosz gondolata, miszerint „semmi sem állandó csak a változás maga”?

Kutatásom első részében a távoktatás/ online oktatás hazai és nemzetközi szakirodalmát analízálom és szintetizálom. A fogalmi keretből indulok ki, majd bemutatom az online oktatás alanyát, a Z generáció sajátos oktatási igényeit. Elméleti összefoglalómat az online oktatás SWOT analízisével zárom. Dolgozatomban második fejezetét a kutatás módszertanának felvázolásával kezdem, amelyet a csíkszeredai és a székelyudvarhelyi középiskolás tanulók körében (N=112) végeztem el. Ezt követően a szakirodalomra támaszkodó hipotéziseimet tesztelem. Az első hipotézisem kapcsán az alternatív módszerek, eszközök, digitális megoldások alkalmazását vizsgálom. Második hipotézisem összefüggésében az online oktatás időszakában kifejtett értékelés módokat, illetve ezek

gyakoriságát analizálom. Harmadik hipotézisem apropóján a netgeneráció, mint az online oktatás alanyának preferenciáját elemzem.

A levelező oktatástól az online oktatásig

A távoktatás fogalma és gyakorlata meglepően nem a 20. század szüleménye, ami összefügg az ebben a században létrejött technológiai innovációkkal. Története a 18. század első feléig nyúlik vissza és Caleb Phillips nevéhez fűződik, aki 1728-ban rövidtávú magán-levelezőtanfolyamokat hirdetett a Boston Gazette-ben, amely az amerikai történelem valaha volt legbefolyásosabb napilapja volt (BURNS, 2006: 159-160). A távoktatás fogalma ekkor még megegyezett a levelező oktatás jelentésével. A kettő közötti kapcsolatot a levelezés biztosította, megvalósítva ez által az oktatás folyamatát (CSERNÉ, 2020: 8-9). Isaac Pitman 1837-ben bemutatott gyorsírási rendszerét népszerűsítve 1840-ben levelező kurzust indított, postai levél útján kommunikált egymással a tanár és diák. 1858-ban a Londoni Egyetem vált az első olyan felsőoktatási intézménnyé, amely a levelező képzést diplomával ismerte el. Az Amerikai Egyesült Államokban elsőként 1892-ben a Chicagói Egyetem hozott létre levelező, távoktatási egyetemi programot, ez volt az első nagyobb volumenű távoktatási program az USA-ban. A távoktatás fogalma is elsőként ebben az évben jelent meg az USA-ban a Wisconsin-Madison Egyetem egyik kiadványában. Az 1906-tól a Wisconsin egyetem megkezdte az előadások hangrögzítését és továbbította a hallgatónak fonografon lejátszható formában.

A levelező oktatás egyre inkább elterjedtebbé vált a világon, Belgiumban 1904-ben alapították a „Jövő intézetet”, 1911-ben Ausztráliában a The University of Queensland létrehozta az első levelező oktatási intézetét. A 20. század elején elterjedtek a bakelit lemezre rögzített hangfelvételekkel közvetített tananyagok, később a rádió és a televízió vált a távoktatás eszközeivé. Napjaink legnagyobb tekintélyű távoktatási intézménye az 1969-ben alapított angliai Nyílt Egyetem (Open University), amely munkáját 1971-ben kezdte meg.

Az e-Learning kifejezés eredete feltehetően az 1980-as években keresendő (DICKSON-DEANE et al, 2011: 129-130). Olyan tanulási környezetre utal, amely IKT eszközök segítségével valósítja meg a tanítás-tanulás folyamatát, mindez csupán a szükséges keretrendszert biztosítja. Az e-learning tehát nemcsak a CD-ROM-on keresztül nyújtott tartalmakat és oktatási módszereket foglalja magában, hanem az audio- és videokazettát, a műholdas közvetítést és az interaktív televíziót is.

Az online tanulás a távoktatás egy újabb változata, amely javítja a hozzáférést és az oktatási lehetőségeket a tanulók számára. A rugalmasság és az interakció meglete kiemelt fontossággal bír (ALLY, 2004: 2-3; HILTZ és SZUOFF, 2005: 62; OBLINGER és OBLINGER, 2005: 21-22). Az online tanulást a távoktatás továbbfejlesztett változataként is értelmezhetjük. Az online tanulási környezet főbb jellemzője, hogy eszközhasználatát tekintve internetes csatlakozásra képes tanulási eszközökre van szükség. Általa megvalósulhat a differenciált oktatás, hiszen a diákok saját tempójukban tanulhatnak, saját időbeosztásuk, igényeik szerint. A tanulási folyamat során mindkét fél, a tanár és a tanuló, aktívan jelen van, létrejön kettőjük között az interakció, mely nem választható el teljes mértékben az offline tanulás körülményeitől (PAPP-DANKA, 2014: 15). A mobil, tehát hordozható eszközök megjelenésével az oktatásba bekerült a m-learning tanulási forma is.

Az elmúlt tanévben az oktatásban a blended, kevert és hibrid modell fogalma és gyakorlata is terítékre került, a tanulók egy része fizikai órán van, egy másik pedig online, ahol szinkron vagy aszinkron módon tanulhat (GLEASON és GREENHOW, 2017: 159-160, ROSETH, AKCAOGLU és ZELLNER, 2013: 55-57). Tananyag szempontjából az ismeretek feldolgoztatásának egy része online történik aszinkron módon, kiegészítve a hagyományos tantermekben folyó személyes oktatást. A hibrid oktatás megvalósítása többféle módon történhet, annak legfejlettebb formája a HyFlex modell, ahol minden tanuló választhat a három környezet (fizikai jelenlét, online szinkron vagy online aszinkron) között.

A távoktatás gyakorlatának fejlődése során az oktatás alanya is megváltozott. Napjaink egyik legnagyobb oktatási kihívását épp ez képezi, hiszen a virtuális világ gyorsaságához szokott Z generációs diákok figyelmét kell megragadni és hosszú távon fenntartani, motiválttá tenni, azaz: „szórakoztatóvá” tenni a tanítási-tanulási folyamatot, aminek üteme lényegesen lassabb, mint a Z generáció által igényelt ritmus (SZABÓ, 2020: 70-71). Megoldást az okoseszközök, innovatív oktatási módszerek (ga-

mification, a digitális történetmesélés, a társasjáték pedagógia) használata jelenthet hiszen hatékony használatuk jelentősen növelheti a tanulók motivációját, problémamegoldó készségét és kreativitását (KÖVÁRI és RAJCSÁNYI-MOLNÁR, 2020: 147-149). Az innovatív módszerek új tanári szerepeket is kívánnak, így a 21. századi pedagógusnak facilitátornak kell lennie: „*kirajzolódik egy új, XXI. századi oktatási paradigma, amelyben a tanulás egy folyamatos, tértől és időtől független tevékenységgé válik, amely túlnő a formális oktatás keretein, és ahol nagy szerep jut az önszabályozott tanulásnak és a motivációnak*” (SZABÓ, 2020: 72).

Az online oktatás SWOT analízise

Az online oktatásszervezés lényegi elemeinek megértése, feltérképezése érdekében érdemes SWOT elemzést készíteni (DHAWAN, 2020: 7-12), hiszen ennek eredményei segíthetnek a jövőbeli stratégiaalkotásban, tanulságok levonásában az oktatás területén, hiszen annak erősségeire, gyengeségeire, lehetőségeire és kihívásaira kerül a fókusz.

- Erősségek:** Az e-tanulás erősségei között fellelhető a tanulóközpontúság és a nagyfokú rugalmasság az idő és a helyszín tekintetében. A tanulók igényei alapján kialakítható tanulási folyamat. Az emberi kapcsolat jellegének megőrzése érdekében hang, kép, szöveg, videó formátumú kapcsolattartás. Ez a megoldás segíti az együttműködő és interaktív tanulási környezet kialakítását, ahol megtörténik az azonnali visszajelzés (feedback), ami elvárt a 21. század gyermekei számára. Az e-learning bárhol-mindig funkciója rugalmas megoldásokat kínál természeti katasztrófa, betegség, vagy egyéb személyes oktatásban való részvételt gátló tényező esetén. Egyre több szervezet, egyetem, múzeum, kulturális esemény nyújtott lehetőséget ingyenes tartalmak megtekintésére a nagyközönség számára, amely egyedülálló lehetőséget teremtett. További erősséget a tanulási és tantárgyi stressz csökkentése képezi. Általa a tanulók tudatosabbá váltak az eszközhasználat terén is, megtanulták ismeretszerzésre és tanulásra alkalmazni az eszközöket, új alkalmazásokat ismertek meg.
- Gyengeségek:** Az online oktatás egyik legnagyobb gyengesége a közvetlen emberi kapcsolatok hiánya, illetve az ebből adódó tanuló és oktató, tanuló és tanuló közötti közvetlen kommunikációt. A Maslow piramis magasabb szintjén található szociális szükségletek, amelyek a diákok életében nagymértékben az iskolában valósultak meg, kimaradtak. A legtöbb esetben drasztikusan csökkent az iskola szociális igényeket kielégítő intézményi szerepe is. Az IKT kompetenciák területén eltérő volt a tanárok és diákok felkészültsége, emiatt több technikai nehézséggel szembesülhetnek, amelyek akadályozzák és lelassítják a tanítási-tanulási folyamatot (FAVALE et al., 2020: 176). A rugalmasságot gyengeségként is megemlíthetjük, hiszen emiatt a diákok nem vették kellőképpen komolyan az online oktatásszervezési formát. Csupán néhány diák érezte magát kényelmesen az online tanítás-tanulás során, mások számára az oktatási forma fokozott frusztrációhoz vezetett. Továbbá a tanulmányi eredmény és a szülők iskolai végzettsége, az online távoktatás sikerességét tekintve nem bizonyultak védőfaktoroknak (SZABÓ, 2020: 83-84).

S	W	O	T
Erősségek	Gyengeségek	Lehetőségek	Veszélyek
<ul style="list-style-type: none"> Rugalmas időbeosztás Helyszín rugalmasság Széles közönség elérése Tanfolyamok, előadások, tartalmak széleskörű elérhetősége Azonnali visszajelzés 	<ul style="list-style-type: none"> Technikai nehézségek A tanulók képességei Alacsony motiváció Zavaró tényezők, frusztráció, szorongás A fizikai jelenlét hiányából adódó figyelem hiánya 	<ul style="list-style-type: none"> Innováció, digitális fejlesztési lehetőségek Rugalmas programok tervezése Készségek fejlesztése: problémamegoldás, kritikus gondolkodás, alkalmazkodóképesség A felhasználó bármilyen körülmény között Innovatív pedagógiai megközelítés, radikális átalakulás az oktatás minden területén 	<ul style="list-style-type: none"> IKT infrastruktúra egyenlőtlen elosztása Az oktatás minősége Digitális törvényszegés Digitális szakadék Technológia költsége, elavulás

1. ábra: Az online oktatás SWOT analízise (Forrás: DHAWAN, 2020: 7)

- Lehetőségek:** Az online tanulás, távmunka és e-kollaboráció a világválság kiterjedésekor kialakult válság során került központi szerepbe (FAVALE et al., 2020: 175). Az IKT technológia folyamatos

és dinamikus fejlődésen ment át, viszont az oktatás nem tartott lépést ezzel a fejlődéssel, nem próbáltak ki új tanulásszervezési módokat. A COVID-19 időszak megteremtette az innovációk és digitális fejlesztések bevezetésének és tesztelésének korszakát. Jelenleg is több EdTech fáradószik a hatékony oktatás érdekében. A tanárok innovatív pedagógiai megközelítéseket dolgozhattak ki. Az EdTech start-upoknak, piaci lehetőségük van az oktatás radikális átalakításához.

4. **Kihívások:** Az intézmények számára a tanulók bevonása, a tanárok számára kihívás az offline módról az online módra való áttérés, hiszen meg kellett változtatniuk jól bevált tanítási módszertárukat. Tananyag lefedő és figyelem lekötő tartalom készítés. Hiányoznak a minőségre, a minőségellenőrzésre, az e-források fejlesztésére és az e-tartalom átadására vonatkozó szabványok. A megoldáshoz viszont jelentős befektetés szükséges anyagi és szellemi tőke tekintetében is. Továbbá a digitális méltányosság biztosítása, hiszen sok esetben a tanárok és a diákok digitális eszközellátottsága, internethez való hozzáférése sem biztosított. Tehát lépéseket kell tenni a digitális szakadék csökkentése érdekében. A kutatások alapján 2019-2020-as tanév második felében a tanulók kb. 25%-a morzsolódott le az oktatásból (SZABÓ, 2020: 82-83). Ennek okai között a technikai háttér hiányát, kevesebb tanári segítséget, az önszabályozó tanulás hiányát nevesíti. További kutatások alapján 20%-os (PROHÁCZIK, 2020: 216), valamint 10 nap iskolai lemaradást okozott³.

A kutatás módszertana

Kutatásomban két székelyföldi város diákjainak tapasztalatait vizsgálom az online oktatáshoz fűződően. Kutatásom módszerét tekintve a kikérdezés (kérdőíves lekérdezés), eszközt tekintve pedig az online (Google Űrlap) kérdőív formájában valósítottam meg. A lekérdezésre 2021. július 5. – 2021. november 21. közötti időszakban került sor.

Tanintézmény	Tanulók száma	Gyakoriság (%)
Baczkamadarasi Kis Gergely Református Gimnázium	5	4,46
Bányai János Szakközépiskola	7	6,25
Benedek Elek Pedagógiai Líceum	6	5,36
Eötvös József Szakközépiskola	6	5,36
Joannes Kájoni Szakközépiskola	11	9,82
Kós Károly Szakközépiskola	9	8,04
Kós Károly Szakközépiskola Csíkszereda	6	5,36
Márton Áron Főgimnázium	17	15,18
Nagy István Művészeti Középiskola	5	4,46
Palló Imre Művészeti Líceum	6	5,36
Segítő Mária Római Katolikus Gimnázium	9	8,04
Székely Károly Szakközépiskola	6	5,36
Tamási Áron Gimnázium	11	9,82
Venczel József Szakközépiskola	8	7,14
Összesen	112	100%

1. táblázat: A mintába bevont tanintézmények és tanulók eloszlása

A megkérdezett diákok online és hibrid oktatásszervezési tapasztalatokkal is rendelkeztek. Az alapsokaságot Csíkszereda és Székelyudvarhely középiskoláinak 9-12. osztályos tanulói képezték. A célsokaság összesen 4480 diákot jelent (vö. 1. melléklet), amelyből a mintavételi keret a célsokaság 2,5%-a, tehát 112 diákot jelent a 14 tanintézményből.

A mintavételi kereten belüli tanulói eloszlás a következőképpen alakult: 38 elméleti líceumban tanuló (23 Csíkszeredában és 15 Székelyudvarhelyen), 50 szakközépiskolás (31 Csíkszeredában és 29 Székelyudvarhelyen), 24 vokacionális intézményben tanuló diák (9 Csíkszeredában és 15 Székelyud-

3. BURGESS Simon – SIEVERTSEN Hans Henrik (2020): Schools, skills, and learning: The impact of COVID19 on education, *Open Access Library Journal*, 8 (7). <https://voxeu.org/article/impact-covid-19-education>. [2021.10.15].

varhelyen). Mintavételi technika tekintetében valószínűségi, véletlenszerű, rétegzett mintavételt alkalmaztam homogén csoportok képzésével. A homogén csoportok a következők: elméleti, szak és vokacionális középiskolás intézmények csoportjai, betartva a két városban tanuló diákok arányait.

Kutatási kérdéseim alapján a szakirodalomra támaszkodva három hipotézist fogalmaztam meg:

Az **első** hipotézisem az alternatív módszerek, eszközök, digitális megoldások alkalmazására vonatkozik: *Az online oktatás időszakában a tanulók új digitális alkalmazásokkal, módszerekkel és eszközökkel ismerkedtek meg.* A **második** hipotézisem az online oktatás időszakában kifejtett értékelési módjára, illetve gyakoriságára vonatkozik: *Az értékelések száma csökkent, és ezek az alternatív értékelési módszerek és eszközök bevonásával történtek.* A **harmadik** hipotézisem a netgeneráció mint az online oktatás alanyának, preferenciájára vonatkozik: *A netgeneráció nem preferálta jobban az online oktatást, mint számukra otthonos szférát.* Hipotéziseimet tesztelve azt szeretném megvizsgálni, hogy a két székelyföldi város tanulói hasonló módon vélekednek az online oktatásról, hasonló tapasztalatokat éltek meg, vagy eltérést mutatnak a szakirodalomban vizsgált tanulókhoz képest.

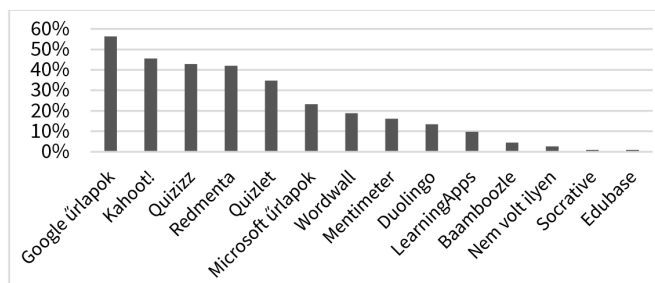
A kutatás 13 zárt és 2 nyitott kérdést tartalmazó kérdőív eredményeinek elemzésével történt, melyet az SPSS statisztikai programcsomag segítségével rögzítettük és értékeltük.

Tanintézmény	Megismerkedtek új alkalmazásokkal módszerekkel? (%)		Teljes minta
	Nem	Igen	
Baczkamadarasi Kís Gergely Református Gimnázium	0	100	4,46
Bányai János Szakközépiskola	0	100	6,25
Benedek Elek Pedagógiai Líceum	16,67	83,33	5,36
Eötvös József Szakközépiskola	0	100	5,36
Joannes Kájoni Szakközépiskola	0	100	9,82
Kós Károly Szakközépiskola	11,11	88,89	8,04
Kós Károly Szakközépiskola Csíkszereda	16,67	83,33	5,36
Márton Áron Főgimnázium	0	100	15,18
Nagy István Művészeti Középiskola	0	100	4,46
Palló Imre Művészeti Líceum	16,67	83,33	5,36
Segítő Mária Római Katolikus Gimnázium	0	100	8,04
Székely Károly Szakközépiskola	0	100	5,36
Tamási Áron Gimnázium	9	91	9,82
Venczel József Szakközépiskola	0	100	7,14
Átlag	4,46	95,54	

2. táblázat: IKT-s applikációk ismertsége iskolák szerinti megoszlása (%; N=112)

Digitális alkalmazások, eszközök és módszerek

Kutatásunk alapján az online oktatás időszakában a diákok 95,54%-a ismerkedett meg valamilyen új alkalmazással és/vagy módszerrel, hiszen a nemleges válaszok más-más intézményből, más-más osztályból származtak. Ezt a megállapítást bizonyítja a Person-féle Khi négyzet próba eredménye, ugyanis nincs szignifikáns kapcsolat az tanintézmények ($\chi^2=11,226$; $df=13$; $p=0,592$) és a válaszok között, ahogy az eredményesség alapján létrehozott csoport változó (vö. 2. és 3. melléklet) esetében sem ($\chi^2=0,456$; $df=2$; $p=0,796$) tapasztalható összefüggés. Ebből kiindulva azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a vizsgált iskolák mindegyikében voltak olyan tanárok, akik kipróbáltak új módszereket, eszközöket felhasználva az online tér adta lehetőségeket. Fontosnak tartottam e mellett felmérni, hogy mely alkalmazásokkal ismerkedtek meg a diákok, illetve melyek voltak a legkedveltebbek, a legismertebbek.



2. ábra: IKT-s alkalmazások nevesítése (%)

A kérdőívben felsorolt 13 IKT-s alkalmazás mindegyikére rögzítésre kerültek válaszok. A legismertebb a Google űrlap lett, hiszen a tanulók 56,3%-a találkozott vele a tanórák keretein belül, a Kahoot! alkalmazással 46%-a, míg a Redmentát és a Quizizz-t is a kitöltők 42,9% és 42%-a használta. Kiemelkedő népszerűséggel rendelkezett emellett a Quizlet 34,8%, a Microsoft űrlapok 23,2%, a Wordwall 18,8%, valamint a Mentimeter 16,1%.

PAPP Z. (2004: 85-87) erdélyi tanárok körében végzett kutatásában tanártípusokat határoz meg, melyek a következők: humboldti, proletár, innovátor, és vállalkozó. Eredményei alapján a klasszikus tanárszerepek és a megújulási vágy körülbelül azonos mértékben van jelen a vizsgált pedagógusok körében, kivételt csupán a proletár tanártípus képez. Eredményünk magyarázatául szolgálhat, hogy minden iskolában szinte mindenik tanártípus előfordul, így függetlenül a tanintézménytől, illetve annak eredményességétől a diákok megismerkedhettek az új IKT-s alkalmazásokkal. Feltehetően a legnagyobb szerepet ebben az innovátor tanártípushoz tartozó oktatók játszottak, akik szakmai megújulásra, új ismeretek kamatoztatására igencsak képesek (PAPP Z, 2004: 85-87). Feltehetően az új oktatásszervezési formában való átállás is sokkal egyszerűbb volt számukra, hiszen a hagyományos oktatásszervezési formában is már kísérleteztek a digitális pedagógiai eszközökkel, módszerekkel (TÓDOR, 2021: 103).

Sikerült tehát igazolnom első hipotézisemet, miszerint az online oktatás időszakában a tanulók megismerkedtek új IKT-s alkalmazásokkal, módszerekkel, eszközökkel.

A szakirodalomban az online oktatás során használt különféle, tanulásszervezési keretrendszerre és videokonferencia alkalmazásokra térnek ki a kutatók. A három leggyakrabban használt „felület” a Google Classroom, az e-Kréta és a Facebook voltak, amelyeket a Redmenta, a Discord, a Zoom és a Messenger-hívás alkalmazások követnek (PROHÁCZIK, 2020: 214-215). A pedagógusok munkáját az online oktatás során az LMS (tanulásszervezési keretrendszereket) és a VTC (videokonferencia alkalmazások) segítették, mint az ingyenes használható Google Classroom (Tanterem). Ez a megfigyelés érvényes a vizsgált iskolák esetében is, hiszen a legnépszerűbb tanulásszervezési keretrendszer esetükben is a Google Classroom volt.

A digitális módszerek és eszközök hatékonysága és gyakorisága

Lényeges kérdés számunkra, hogy amennyiben használatra kerültek az új alkalmazások, akkor azok hozzájárultak-e az oktatási folyamat hatékonyságához, és ha igen, akkor milyen mértékben. A tanulók véleménye alapján a fentebb ismertetett „alkalmazások”, új módszerek és eszközök online szervezési mód hatékonyságához 94,6%-ban részben vagy teljes mértékben járultak hozzá. Tehát a tanulók kiemelkedően hasznosnak és fontosnak látták ezeknek az eszközöknek a szerepét. Részletelesen lebontva: a válaszadók csupán 5,4%-a válaszolta azt, hogy *egyáltalán nem látta hasznát*, 74,1%-a *részben igen* és 20,5%-a pedig *teljes mértékben*. Az alábbiakban azt vizsgáltam meg, hogy évfolyam szerinti bontásban milyen értékei vannak a *hatékonyságra* vonatkozó kérdésre kapott válaszoknak. Az értékek átlagosan 2 körül mozognak, amely a *részben hozzájárultak* jelentést fedi le. A Kruskal-Wallis próba (Tesztstatisztika=5,375; df=3; p=0,146) alapján nincs szignifikáns különbség osztály bontásban a hatékonysághoz való hozzájárulás mértékében.

Osztály	Hozzájárultak-e a hatékonysághoz?			Átlag	Teljes minta
	egyáltalán nem	részben igen	teljes mértékben		
9.	4,76	85,71	9,52	2,05	18,75
10.	0	78,95	21,05	2,21	33,93
11.	0	71,43	28,57	2,29	25,00
12.	20,00	60,00	20,00	2,00	22,32
Átlag	5,36	74,11	20,54	2,15	

3. táblázat: Új módszerek és eszközök hatékonysághoz való hozzájárulás, osztály bontásban (%; N=112)

Ugyanazon statisztikai teszt alkalmazásának (Kruskal-Wallis tesztstatisztika=20,306; df=13; p=0,088) eredményei alapján, nincs szignifikáns eltérés az eszközök hatékonyságának megítélése között tanintézményi bontásban sem, ez a következtetés alátámasztja az innovátor tanár kapcsán kifejtett következtetéseinket.

Az oktatás területén meghatározó komponens az értékelés kérdése, hogy milyen módon valósítjuk azt meg. Kutatásomban arra voltam kíváncsi, hogy az online oktatás időszakában melyek voltak a leginkább alkalmazott értékelési módszerek és eszközök, illetve az értékelések mennyisége milyen módon változott az offline oktatás időszakában tapasztalt értékelési gyakorisághoz képest.

Értékelési típusok	Átlagok	Medián	Módusz
Online teszt	3,95	4	4
Bemutató	3,26	3	4
Projektmunka	2,80	3	2
Felmérő	2,72	3	3
Dolgozat készítés	2,61	3	2
Csoportmunka	2,54	3	2
Felelés	2,38	2	2
Új alternatív módszerek	2,35	2	2
Más	1,36	1	1

4. táblázat: Értékelési módok az online oktatásszervezésben

Az értékelési módokra vonatkozóan, az átlag és a módusz elemzése alapján is ugyanarra az eredményre jutottunk. A leginkább előforduló értékelési mód az online teszt (kvíz) volt, emellett a bemutató is hasonló népszerűségnek örvendett. A hagyományos írásbeli értékelés (felmérő), a projektmunka, a dolgozatkészítés alacsony arányban fordultak elő. Eredményeink részletesebb vizsgálata során azt találtuk, hogy a válaszadók 72%-a emelte ki az online tesztet (kvíz), mint sok esetben is leginkább előforduló értékelési módot, 47%-uk a bemutatót és 31%-uk a csoportmunkát.

Értékelési típusok	Értékeléstípus előfordulásának gyakorisági szintje					Átlag	Medián
	Egyáltalán nem	Előfordult	Néhányszor	Sok esetben	Leginkább		
Online teszt	0,00	5,40	23,20	42,90	28,60	3,95	4,00
Bemutató	7,10	18,80	27,70	33,90	12,50	3,26	3,00
Projektmunka	14,30	32,10	23,20	19,60	10,70	2,80	3,00
Felmérő	10,70	32,10	35,70	17,00	4,50	2,72	3,00
Dolgozat készítés	15,20	33,90	31,30	14,30	5,40	2,60	3,00
Csoportmunka	19,60	30,40	30,40	16,10	3,60	2,54	3,00
Felelés	10,70	50,90	28,60	8,90	0,90	2,38	3,00
Új alternatív módszerek	23,20	35,70	25,90	13,40	1,80	2,35	2,00
Más	73,20	18,80	7,10	9,00	0,00	1,36	1,00

5. táblázat: Értékeléstípusok az online oktatásszervezési formában (%; N=112)

A Kruskal-Wallis próba alapján szignifikáns különbség lelhető fel az osztálytípusok között egyes értékelési típusokra vonatkozóan. Ezek a felmérő (p=0,005), projektmunka (p=0,028), és más értékelési formák esetében (p=0,018) jelentek meg. Összegezve az értékelési folyamat esetében megtörtént bizonyos szintű átállási folyamat a szóbeli értékeléstől (felelés), valamint a hagyományos írásbeli értékeléstől (felmérő) való elmozdulás. Fontos kiemelni, hogy az online teszt (kvíz) csupán az alsó kognitív szinteket – mint a megismerés, a megértés – képes mérni, azaz a reprodukív tudást, amelyet olyan

más értékelési módokkal történő alkalmazása, mint például a prezentáció, által magasabb szinteket is képesek leszünk mérni.

Annak érdekében, hogy a második hipotézisünket tesztelhesük és értékelhesük, megvizsgáltuk, hogy hogyan változott a „számonkérések” mennyisége és gyakorisága az online oktatás időszakában. A válaszadók 49,1%-a szerint csökkent a „számonkérések” mennyisége, 26,8%-a szerint ugyanannyi volt, mint korábban, 21,4%-a szerint megnövekedett azok aránya, míg 2,7%-a szerint egyéb alternatívák léptek érvénybe.

"Eredményességi" csoportok	Értékelések gyakoriságának változása				Teljes minta
	csökkent	nem változott	növekedett	egyéb	
Alacsony teljesítményű	36,36	39,39	24,24	0	29,46
Átlagos teljesítményű	45,16	32,26	22,58	0	27,68
Magas teljesítményű	60,42	14,58	18,75	6,25	42,86
Átlag	49,11	26,79	21,43	2,68	

6. táblázat: Az értékelések gyakorisága az offline oktatásszervezési formához képest (%; N=112)

A Khi négyzet próba alapján nincs szignifikáns összefüggés a „számonkérések” gyakorisága és a tanintézmények között. Viszont az „eredményességi” szempontból létrehozott csoportosított esetében ($p=0,019 < 0,05$) szignifikáns kapcsolatról beszélhetünk. Ezt a kijelentésünket a két változó alapján létrehozott keresztábra is szemlélteti, hiszen a kiemelkedően jó érettségi átlaggal rendelkező intézményekben több diák válaszolta például, hogy csökkent a „számonkérések” aránya (60,42%) mint a további két csoportban, mely különbséget az adjusztált reziuduumok értékei is jelzik.

A második hipotézisemet – az ismertett eredményeink alapján – egyértelműen nem sikerült igazolnunk, hiszen az értékelések gyakorisága a válaszadók 49,1%-a szerint csökkent. SZABÓ (2020) kutatásának eredményével egyetértésben, aki rámutat, hogy az online oktatás időszakában kevesebb mérés és értékelés volt, valamint az elvégzett mérések is más módon zajlottak, illetve a mérések eredményei nem javultak szignifikáns mértékben (SZABÓ, 2020: 83). A Magyar Országos Diáktanács (2020)⁴ értékelésre vonatkozó felmérése alapján az értékelések száma a válaszadók 44%-a szerint növekedett, 22%-a szerint csökkent, és csupán 1,5%-a válaszolta azt, hogy egyáltalán nem voltak számonkérések. Tehát a magyar szakirodalomban fellelhető kutatások alapján sem jelenthetjük ki végérvényesen, hogy az online oktatás időszakában általános érvényű volt az a létszituáció, miszerint az értékelések száma csökkent volna. Nyilván ez változott tanintézmények és tantárgyak között. A vizsgált változó fő meghatározó tényezője a tanár értékelési kontroll magatartása.

A hipotézisünk második része az értékelés módjára vonatkozott, arra, hogy az milyen eszközök bevonásával történt meg. Eredményeink alapján az új/alternatív értékelési módok átlagosan magasabb mértékben fordultak elő, viszont a hagyományos írásbeli értékelés (felmérő) is viszonylag szignifikáns 2,72-es értékkel jelentek meg.

A netgeneráció és az online oktatásszervezési forma

A tanulók a kérdőív nyílt kérdésére szöveges formában fogalmazhatták meg, hogy melyek voltak számukra a legkedveltebb értékelési módszerek és eszközök, amikkel találkoztak és szívesen használnák a közeljövőben is. *Lényeges megjegyeznünk, hogy a tanulók bevallása szerint az online időszak alatt a folyamatos tevékenységüket is értékelték nem csupán a produktumot, ami lehet egy felmérő a tematikus egység végén. Kiemelik a csoportmunkát, mint az egyik legkedveltebb oktatásszervezési formát, a játékos feladatokat megerősítve a szakirodalomban fellelhető kijelentést, hogy a Z generáció sokkal jobban kedveli, ha csoportba szervezve tanulhat, valamint a tudást játékos módon sajátíthatja el. A válaszadók fele a kvízzjátékok, az online tesztek játékosított (gamifikált) formájára térnek ki. Sok esetben előfordul, hogy a tanulók kiemelik több értékelési módszer együttes alkalmazásának fontosságát, nem elégszenek meg*

4. Országos Diáktanács: Országos felmérés a digitális munkarendről, Budapest, https://www.diaktajekoztatás.hu/wp-content/uploads/2020/07/DIGITALIS_OKTATAS_2020_elemzes-1.pdf. [2021.07.21.]

az online teszt szintjével, hanem tudatosan igénylik a magasabb kognitív szinteket érintő, alkotásra ösztönző tevékenységeket, mint a prezentáció, a dolgozat, a projektmunka módszerét is. A segédanyagok, források őrí-
 ási mennyisége, az internet végtelen könyvtárában a projektmunka készítése során nagy segítséget nyújtottak a diákoknak a prezentációk, a dolgozatok. A tanulók kiemelik, hogy a jövőben is fontos lehet, hogy a tanáraik irányít mutassanak ezen a területen. A hagyományos tanári szerepükből kilépve a Z generáció sajátos oktatási igényeinek megfelelően facilitátorként működjenek. A tanulók egy része a szóbeli értékelés („felelés”) fontosságát is hangsúlyozza, mint jó „ellenőrzési”, értékelési forma. Elhanyagolható viszont azok aránya, akik a hagyományos felméréőírást említék, mint közkedvelt értékelési forma.

A szakirodalomban fellelhető eredmények alapján (SZABÓ, 2020: 83) a netgeneráció nem preferálta jobban az online oktatást, mint számukra otthonos szférát, ebből az eredményből kiindulva fogalmaztam meg harmadik hipotézisemet, melyben az előző kijelentést szeretném tesztelni az általam vizsgált székelyföldi iskolákban. Annak érdekében, hogy értékelni tudjam a hipotézisemet a tanulóknak egy 1-től 5-ig terjedő skálán kellett értékelniük, hogy tapasztalatuk szerint az olyan tevékenységek, mint a tanóra, az új ismeret elsajátítása, a gyakorlás, az ismétlés, a számonkérés mely oktatásszervezési formában volt hatékonyabb.

Online és offline oktatásszervezés összehasonlító skála	Csoportok				
	Tanóra	Új ismeretek elsajátítása	Gyakorlás	Ismétlés	Számonkérés
Sokkal rosszabb	21,4	33,9	22,3	16,1	11,6
Semleges	43,8	36,6	27,7	31,3	22,3
Megegyezett	17,9	18,8	31,3	32,1	26,8
Jobb volt online	12,5	8	15,2	17,9	25,9
Sokkal jobb volt online	4,5	2,7	3,6	2,7	13,4
Medián	2	2	2,50	3	3
Módusz	2	2	3	3	3

7. táblázat: Az online és offline oktatásszervezési formák összehasonlítása (%; N=112)

A válaszadók 65,5%-a semlegesnek vagy sokkal rosszabbnak ítélte az online tanórát, mint a jelenléti oktatást. Az új ismeret elsajátítása tekintetében a tanulók 70,7%-a semlegesnek vagy sokkal rosszabbnak ítélte az online, mint az offline oktatásszervezési módot. Ezzel szemben a gyakorlásra vonatkozó tényezőt a válaszadók 49,5%-a sokkal jobbnak vagy megegyezőnek találta a két oktatásszervezési típusban, míg az ismétlés esetében a megkérdezettek 52,3%-a sokkal jobbnak vagy megegyezőnek ítélte a két módozatot. A számonkérés tekintetében a diákok 65,5%-a vélekedett pozitívan az online számonkérési formával kapcsolatban.

Ha mediánt vizsgáljuk meg ugyanazon tényezők mentén ugyanazokra a következtetésekre juthatunk, hiszen a tanóra esetén 2, ahogy az új ismeret elsajátítása esetében is. A gyakorlást tekintve 2,5 míg az ismétlés, számonkérés tekintetében 3, tehát megegyező jelentésű, a két oktatásszervezési típusra vonatkozó értelemben.

Online tanóra az offline tanórához viszonyítva	Osztálytípus			
	Elméleti	Szak	Vokacionális	Teljes minta
Sokkal rosszabb volt	34,21	11,76	21,74	21,43
Roszsabb volt	39,47	39,22	60,87	43,75
Azonos volt	13,16	25,49	8,70	17,86
Jobb volt	10,53	17,65	4,35	12,50
Sokkal jobb volt	2,63	5,88	4,35	4,46
Átlag	2.08	2.67	2.09	2.35

8. táblázat: Online és offline tanóra összehasonlító táblázata osztálytípusonként (%; N=112)

A továbbiakban azt vizsgáltam meg, hogy osztálytípusok csoportosítás alapján hogyan értékelték az egyes fent említett tényezőknek (tanóra, új ismeret elsajátítása, gyakorlás stb.), azaz: van-e szignifikáns különbség az osztálytípus csoportosítás alapján az egyes értékelések között. Tanóra és osztálytípusok keresztábrája alapján látható, hogy szakosztályok esetében a jó volt és sokkal jobb volt csoportokban magasabb arányban fordulnak elő, ez pedig szignifikáns különbséget okoz az elméleti, szak és vokacionális osztályok között a tanóra megítélése értelmében a Kruskal-Wallis teszt alapján.

	Tanóra	Új ismeretek elsajátítása	Gyakorlás	Ismétlés	Számonkérés
Kruskal-Wallis teszt értéke	9,26	5,33	5,08	3,62	7,72
p-érték	0,01	0,07	0,08	0,16	0,02

9. táblázat: Online és offline oktatás, egységek Kruskal-Wallis tesztstatisztika eredményei

E mellett a számonkérés megítélése is osztálytípusonként szignifikánsan különbözik. A szakosztályok jellemzően magasabb értékeléssel, míg az elméleti osztálytípusba tartozó személyek alacsonyabb értékeléssel jellemezték az online számonkérést, számszerűen ebbe a csoportba tartozó diákok 57,9%-a rosszabbnak vagy sokkal rosszabbnak ítélte az offline számonkérést. A szakosztályos tanulók esetében ez csupán 19,6%, míg a vokacionális osztálytípus esetében 26,1%.

A tanulók összességében a tanórát nem preferálták jobban az online oktatásszervezési formában, mint számukra otthonos szférát, tehát ebben az értelemben igazolni tudtuk a harmadik hipotézisünket. Fontos kiemelnünk a kutatás további eredményeit is ezen a területen, melyek a következők lennének:

- A diákok az új ismeretek elsajátításakor a személyes részvételi módot (offline) fontosabbnak tartják, ahol magyarázatot, segítséget kérhetnek és kapnak a pedagógus részéről.
- A gyakorlás, illetve az ismétlés tekintetében a tanulók preferenciái alapján jó megoldás lehetne az online oktatásszervezési mód is, hiszen már értik az addigi tanári magyarázatok alapján a tananyagot csupán azt el kell mélyíteniük, fel kell használniuk.
- A „számonkérés” esetében a tanulók mindkét oktatásszervezési módot megfelelőnek tartják.

Több kutató egyetért abban, hogy a vegyes vagy hibrid tanulás (MOLNÁR, 2020: 65), amely a személyes és az online tanulást kombinálja, a legígéretesebb megközelítés a felsőoktatáshoz való hozzáférés és a diákok tanulási eredményeinek növelése érdekében. Kutatásom eredményei alapján a középiskolás tanulók preferenciái szerint a gyakorlás és az ismétlés területén alkalmazható lehet a nevesített módszer.

Preferált elemek az online oktatásszervezésben		Szívesen látnák a hagyományos keretek között	
Önálló időbeosztás	68,80	Játékos feladatok	74,10
Online órák nincsenek helyhez kötve	59,80	Online visszanezhető órák	52,70
Kevésbé stresszes	52,70	Digitális anyagok	48,20
Új módszerek	28,60	Online számonkérés	39,30
Online számonkérés	27,70	Online gyakorlás	33,90
Digitális gyakorlás	19,60	Nincs ilyen	6,30

10. táblázat: Preferált elemek az online oktatásból melyeket a hagyományos oktatási keretek között is szívesen látnának (%; N=112)

A jövőre vonatkozóan megvizsgáltam, hogy melyek lehetnek azok az elemek, amelyeket a diákok szívesen látnának az iskola falai (hagyományos keretek) közé visszatérve. A játékos feladatok voltak a legkedveltebbek (74%). A választásuk mögött a belső motiváció kialakítása, a játékosítás módszertanának alkalmazására való befogadási hajlandóság jelentkezik. A változás, paradigmaváltás szükségessége, ami a Z generáció

hatékony oktatása során elégethetetlenné válik. Hiszen ez a generáció, más oktatási igényekkel rendelkezik, mobilis és multitaskingol. Az online visszanezhető óra, digitális anyagok fontossága is kiemelkedő számukra 53% és 48%-os arányban, mindez az információkhoz való közvetlen hozzáférés fontosságát erősítve meg.

A tanulók 69%-a az önálló időbeosztás fontosságát emelte ki, ami jelzi az autonómia fontosságát. A mobilis megoldások mellett szóló érveket támasztja alá a megkérdezettek 60%-nak a véleménye. A stressz központi fontosságú kérdés az oktatás területén, a diákok fele (52%) leginkább az alacsonyabb stresszfaktort szerette ebben az új helyzetben. A tanulók által megadott válaszok összefüggésbe hozhatók a szakirodalomban fellelhető online oktatásra vonatkozó SWOT analízissel, ahol ugyanezen elemek jelentek meg (DHAWAN, 2020: 7-12). A vizsgált két székelyföldi város esetében ugyanazon fontossági sorrendhez jutottunk. A minta 93%-a úgy véli, hogy történt egy változás, ami begyűrűzik majd az új normalitásunkba is, voltak olyan módszerek, digitális eszközök, amelyeket használni fogunk és hozzájárulnak a hatékonyság növeléséhez, otthonos környezetet teremtve a Z generáció számára. Azt biztosan állíthatjuk, hogy az egészségügyi válságnak köszönhetően az online oktatás robbanásszerűen a fő gondolkodási irány részévé vált (TÓDOR, 2021: 103), a kérdés csupán az, hogy mit jelent ez a jövő oktatásszervezésére nézve.

Hiszen ahogy az élet bármely területén, úgy az oktatás területén is kíváncsiak vagyunk a jövőnk alakulását illetően, a várható társadalmi gazdasági folyamatokra, következményekre. Ennek apropóján megkérdeztük a tanulókat, hogy ők mit gondolnak, milyen jövőbeli következményei lesznek az online oktatás időszakának. *A meglátásaik nagyon fontosak lehetnek, hiszen aktív részvevői lesznek a jövő iskoláinak és preferenciáik, viselkedésük meghatározó lehet. A diákok véleménye alapján ez az időszak elindíthatott egy változást, amelynek ők aktív befogadói. Ami feltehetően várható: további digitális fejlődés, oktatásmódszertani értelemben is, új értékelési formák, játékosítás eszköztárának alkalmazása. A közösség értékének fontossága megerősödik, ahogyan az iskoláé is. A Google Classroom (Tanterem) és olyan további digitális felületek használata, amelyek a tananyag átadását, a házi feladatok megjelenítését, szervezését, beadását jelenti, mind megmaradhatnak. A hibrid oktatás, mint alternatívának a megjelenése és léte.*

Összegzés

Az oktatás közvetlen és közvetett érintettjei számára, visszatérve egy új normalitásba, fontos meghatároznunk, hogy mit is tanultunk az online és hibrid oktatásszervezési formák alatt.

Eredményeink alapján a diákok 95,54%-a ismerkedett meg valamilyen új alkalmazással és/vagy módszerrel, igazolva első hipotézisünket. *A Khi-négyzet próba alapján az is kiderült, hogy ez a kijelentés tanintézménytől, tanintézményi eredményességtől függetlenül érvényesült, hiszen a legnagyobb szerepet ebben az innovátor tanártípus játszhatott, akik szakmai megújulásra, új ismeretek kamatoztatására igencsak képesek (PAPP Z, 2004: 3-7), és bármely oktatási intézményben előfordul. Új alkalmazással számossága meghaladja a tizenháromat is, vannak kiemelkedő gyakori alkalmazások, Google űrlap (56,3%), a Kahoot! alkalmazás (42%), Redmentát és a Quizizz (42,9%), amelyek ismertebbek, jobban elterjedtek a tanárok körében és iskolaként. A tanulók szerint ezek az oktatás hatékonyságához 94,6%-ban részben vagy teljes mértékben járultak hozzá. Tehát a tanulók kiemelkedően hasznosnak és fontosnak látták ezeknek az eszközöknek az alkalmazását. Fontos viszont kiemelni, hogy digitális kompetencia terén a pedagógusok között szignifikánsak a különbségek, a digitális egyenlőtlenség problémájával pedig céltartan foglalkozni kell a pedagógusképzésben (TÓDOR, 2022: 17-18). Hiszen statisztikailag kimutatható, hogy azok a pedagógusok, akik IKT képzésben részesültek nagyobb valószínűséggel (1,556-os esélyhányadossal) fognak digitális eszközöket használni az oktatásban (TÓDOR, 2021: 107).*

SZABÓ (2020: 83) kutatásának eredménye alapján az online oktatás időszakában kevesebb mérés és értékelés volt, valamint az elvégzett mérések is más módon zajlottak, ebből építkező második hipotézisünket, egyértelműen nem sikerült igazolnunk, hiszen az értékelések gyakorisága a válaszadók 49,1%-a szerint csökkent. Viszont további magyar szakirodalomban fellelhető kutatások alapján sem jelenthetjük ki végérvényesen, hogy az online oktatás időszakában általános érvényű volt az a létszituáció, miszerint az értékelések száma csökkent volna. Nyilván ez változott tanintézmények és tantárgyak között. A hipotézisem második része az értékelés módjára vonatkozott, arra, hogy az milyen eszközök bevonásával történt meg. Eredményeink alapján az új/alternatív értékelési módok átlagosan magasabb mértékben fordultak elő, mint online teszt (72%), emellett a *bemutató* is hasonló

népszerűségnek örvendett (47%), ahogy a *csoporthmunka* is (31%), viszont a hagyományos írásbeli értékelés (felmérő) is viszonylag szignifikáns 2,72-es értékkel jelentek meg.

Továbbá a szakirodalomban fellelhető eredmények alapján (SZABÓ, 2020: 83) a netgeneráció nem preferálta jobban az online oktatást, mint számukra otthonos szférát, amelyet a harmadik hipotézisünkben teszteltünk. Összességében a diákok az új ismeretek elsajátításakor a személyes részvételi módot (offline) fontosabbnak tartják, ahol magyarázatot, segítséget kérhetnek és kapnak a pedagógus részéről. A gyakorlás, illetve az ismétlés tekintetében a tanulók preferenciái alapján jó megoldás lehetne az online oktatásszervezési mód is. A „számonkérés” esetében a tanulók mindkét oktatásszervezési módot megfelelőnek tartják. Tehát elképzelhető és elfogadható lehet a jövőben ez alapján létrehozott oktatásszervezés, egy hibrid modell, amely a személyes és az online tanulást kombinálja. Ez a legígéretesebb megközelítés a felsőoktatáshoz való hozzáférés és a diákok tanulási eredményeinek növelése érdekében.

Összegezve tanulók 93%-a úgy véli, hogy történt egy változás, ami begyűri majd az új normalitásunkba is, ugyanis voltak olyan módszerek, digitális eszközök, amelyeket használni fogunk és hozzájárulnak az oktatási hatékonyság növeléséhez, otthonos környezetet teremtve a Z generáció számára.

IRODALOM

ALLY Mohamed (2004): Foundations of educational theory for online learning. In: Terry, Anderson (Ed.): *The theory and practice of online learning*. Au Press, Athabasca University, 15-44.

BURGESS Simon – SIEVERTSEN Hans Henrik (2020): Schools, skills, and learning: The impact of COVID19 on education, *Open Access Library Journal*, 8 (7). <https://voxeu.org/article/impact-covid-19-education>. [2021.10.15].

BURNS Eric (2006): *Infamous Scribblers: The Founding Fathers and the Rowdy Beginnings of American Journalism*. Public Affairs, New York.

CERNÉ Adermann Gizella (2020): Távoktatás: A levelezéstől a digitális oktatásig. *Civil Szemle Különszám*. Budapest, 17. 7-21.

DICKSON-DEANE Camille – GALYEN Krista, MOORE Joi L. (2011): e-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same? *Internet and Higher Education*, 14, 2. szám. 129-135.

DHAWAN Shivangi (2020): Online Learning: A Panacea in the Time of COVID-19 Crisis. *Journal of Educational Technology Systems*, 49, 1. szám. 5-22.

FAVALE Thomas – SORO Francesca – TREVISAN Martino, DRAGO Idilio, MELLIA Marco (2020): Campus traffic and eLearning during COVID-19 pandemic, *Computer Networks*, 176, 107290.

GLEASON Benjamin – GREENHOW Christine (2017): Hybrid Learning in Higher Education: The Potential of Teaching and Learning with Robot-Meditated Communication. *Online Learning*, 21, 4. szám. 159-176.

HILTZ Starr Roxanne – TUROFF Murray (2005): Education goes digital: The evolution of online-learning and the revolution in higher education, *Communications of the ACM*, 48, 10. szám. 59–64.

KŐVÁRI Attila – RAJCSÁNYI-MOLNÁR Mónika (2020): Mathability and Creative Problem Solving in the MaTech Math Competition, *Acta Polytechnica Hungarica*, 17, 2. szám, 147-161

MOLNÁR Gyöngyvér (2020): Digitális forradalom az oktatásban- perspektívák és dilemmák, *Magyar Tudomány*, 181, 1. szám. 56-67.

OBLINGER Diana – OBLINGER James (2005): Educating the net generation, Educause. E-book, www.educause.edu/educatingthenetgen. [2021.06. 25].

ORSZÁGOS DIÁKTANÁCS: *Országos felmérés a digitális munkarendről*, Budapest, https://www.diaktajekoztatas.hu/wp-content/uploads/2020/07/DIGITALIS_OKTATAS_2020_elemzes-1.pdf. [2021.07.21.]

PAPP-DANKA Adrienn (2014): *Az online tanulási környezettel támogatott oktatási formák tanulásmódszertanának vizsgálata*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.

PAPP Z., Attila (2004): Pedagógusok és minőségkoncepcióik a romániai magyar közoktatásban (egy kérdőíves vizsgálat tanulságai). *Regio*, 15, 2. szám. 79-104.

PROHÁCZIK Ágnes (2020): A tantermi és az on-line oktatás (tanítás és tanulás) összehasonlító elemzése. *Opus et Educatio*. 7, 3. szám. 208-219.

ROSETH Cary – AKCAOGLU Mete – ZELLNER Andrea L. (2013): Blending synchronous face-to-face and computer supported cooperative learning in a hybrid doctoral seminar. *Techtrends*, 57, 3. szám. 54-59.

SZABÓ, Marianna Csilla (2020): A COVID-19 miatt bevezetett online távoktatás hatékonysága a középiskolás tanulók szemszögéből. *Journal of Applied Technical and Educational Sciences*, 10 (4): 67-86.

TÓDOR Imre (2021): Meddig élsz még vissza a türelmünkkel koronavírus? *In PedActa*, 11, 1. 101–112

TÓDOR Imre (2022): A pedagógusok önbevalláson alapuló digitális kompetenciaszintjének vizsgálata egy székelyföldi megyében a COVID-19 idején. *In PedActa*, 12, 2. 11–19.

Mellékletek

1. melléklet: A mintában szereplő tanintézmények diákjainak száma osztálytípusonként (Forrás: <http://static.admitere.edu.ro>)

Homogén csoportok	Intézmények nevei	Diákok száma az intézményben (N=4480)
Elméleti	Csíksereda	896
	Márton Áron Főgimnázium Segítő Mária Római Katolikus Gimnázium	672 224
	Székelyudvarhely	616
	Baczkamadarasi Kis Gergely Református Gimnázium Benedek Elek Pedagógiai Liceum Tamási Áron Gimnázium	168 112 336
	Összesen	1512
Technológiai	Csíksereda	1232
	Joannes Kájoni Szakközépiskola Kós Károly Szakközépiskola Székely Károly Szakközépiskola Venczel József Szakközépiskola	448 224 224 336
	Székelyudvarhely	784
	Bányai János Szakközépiskola Eötvös József Szakközépiskola Kós Károly Szakközépiskola	224 224 336
	Összesen	2016
	Vokacionális	Csíksereda
Nagy István Művészeti Középiskola Segítő Mária Római Katolikus Gimnázium		224 112
Székelyudvarhely		616
Palló Imre Művészeti Liceum Benedek Elek Pedagógiai Liceum Bányai János Szakközépiskola Baczkamadarasi Kis Gergely Református Gimnázium Tamási Áron Gimnázium		224 112 112 56 112
Összesen		952

2. melléklet: A mintában szereplő tanintézmények érettségi átlagai 2019-2021-es periódusban (Forrás: <http://static.bacalaureat.edu.ro>)

Tanintézmények	Érettségi átlagok			
	2019	2020	2021	Három éves átlag
Márton Áron Főgimnázium	7.89	8.19	7.94	8.01
Segítő Mária Római Katolikus Gimnázium	7.33	7.92	7.37	7.54
Baczkamadarasi Kis Gergely Református Gimnázium	7.52	7.46	7.22	7.40
Benedek Elek Pedagógiai Líceum	7.55	8	7.51	7.69
Tamási Áron Gimnázium	7.65	8.03	7.91	7.86
Joannes Károni Szakközépiskola	6.37	6.65	6.41	6.48
Kós Károly Szakközépiskola Csíkszereda	4.95	5.73	5.68	5.45
Székely Károly Szakközépiskola	4.6	4.43	4.32	4.45
Venczel József Szakközépiskola	4.71	5.25	5.01	4.99
Bányai János Szakközépiskola	4.29	4.69	4.51	4.50
Eötvös József Szakközépiskola	4.61	5.05	4.35	4.67
Kós Károly Szakközépiskola Székelyudvarhely	6.09	6.72	6.71	6.51
Nagy István Művészeti Középiskola	6.38	6.91	6.83	6.71
Palló Imre Művészeti Líceum	6.52	6.86	6.32	6.57

3. melléklet: A mintában szereplő tanintézmények érettségi átlagai alapján létrehozott csoportok

Határok/Csoportok	Érettségi átlag szerinti eredményesség alapján létrehozott csoportok		
	1 - alacsony teljesítményű	2 - átlagos	3 - magas teljesítményű
Minimum	4.45	5.64	6.82
Maximum	5.64	6.82	8.01

Kis Gerlinda-Boglárka

Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem Marosvásárhelyi Kar

Számítógépes irányítási rendszerek mesterszak

hallgató

kis.boglárka@student.ms.sapientia.ro

Egyetemi hallgatók online tanulási körülményei és alkalmazott tanulási technikái

Absztrakt

Napjainkban a gyakran hivatkozott digitális átállás jelentős változásokat hozott az oktatási rendszerek és képzési folyamatok terén. A 2020-2022 között tomboló világjárvány miatt az oktatási intézmények számára gyors digitális átállásra volt szükség, amely mind a tanároktól, mind pedig a hallgatóktól alkalmazkodást és módszertani megújulást követelt. Dolgozatomban bemutatom a 2020 májusában végzett vizsgálatomat, amely arra irányult, hogy feltérképezze, miként érinti a felsőoktatásban tanuló hallgatókat a digitális oktatásra való átállás, illetve mennyire tudják hatékonyan elsajátítani az online térben leadott tananyagot. A felmérést egy saját szerkesztésű online kérdőív segítségével végeztem, amelyben kérdéseimmel a tanulási körülményekre, tanulási technikákra, online tanulási tapasztalatokra (előnyök és hátrányok) kérdeztem rá. Az eredmények rávilágítanak olyan tapasztalatból származó előnyökre és hátrányokra, amelyek hozzájárulnak egy reális kép kialakításához. Ezek ismeretében mind az oktatók, mind a hallgatók tudatosabban alkalmazzák a technológiák által nyújtott lehetőségeket a tanítás-tanulás folyamatában.

Kulcsszavak: digitális oktatás, járványhelyzet, előnyök és hátrányok

Bevezetés

Információs társadalomban élünk, ami azt jelenti, hogy az információnak olyan hatalmas mennyisége áll rendelkezésünkre, melyet hagyományos eszközökkel már lehetetlen kezelni (BALOGH, 2006: 65-79). A fejlődés üteme példa nélküli, hiszen nem volt még olyan terület, ami a társadalmi kultúrát ilyen gyökeresen változtatta volna meg, mint a digitalizáció (MOLNÁR, 2016: 89-98). Ezen jelenség nem csak a gazdaságra és életvitelre gyakorol jelentős hatást, hanem átalakítja többek között az oktatási rendszert is (MOLNÁR és NYÍRÓ, 2016: 89-98).

A 2020-as év tavasza gyökeres és meglepő fordulatot hozott az oktatásban. A személyes találkozás osztálytársakkal és tanítókkal, tanárokkal veszélyforrássá változott az egészségünk számára.

Az online tanulási helyzet kezdetben érdekesnek, sőt kellemesnek tűnt a diákok számára, de a bezártságban töltött idő múlásával kínzó kényszerré, kevés örömet és eredményt nyújtó tevékenységgé változott/alakult.

Az első hetekben gyakran elhangzott: „Ó, de jó, hogy nem kell korán kelni, gyalogolni, buszozni, autózni, kerékpározni az iskolába!”, „Milyen kellemes dolog pizsamában vagy esetleg tréningruhában kényelmesen terpeszkedni a fotelben vagy a kanapén tanóra idején!!”. Azonban ez a kezdeti eufória hamarosan lelket győtrő unalommá, kényszer elszigetelődéssé alakult, mint láthatatlan, de kitarító féreg megtámadta és kedvetlenné, figyelmetlenné tette az online oktatás résztvevőit.

Annak ellenére, hogy a mai képzési rendszerben tanulók számára a kommunikációban, a tanulásban az informatikai eszközök a mindennapok szerves részét képezik, nagyon hamar kiderült, hogy sokuknak nincs otthoni internetelérése, hogy a technika ördöge időnként borsot tör a modern

eszközök használóinak az orra alá, hogy nem is olyan mókás egyedül ülni tanóra közben, és meglepő módon sokkal kevésbé érthető a számítógépen át érkező magyarázat. Igen, szükség volt egy ilyen világméretű szerencsétlenségre, mint az embereket támadó-ritkítő járvány, ami elzárt bennünket egymástól ahhoz, hogy rájőjjünk: szükségünk van egymás társaságára.

Úgy tűnik, most már nem kell attól tartanunk, hogy gépek fogják helyettesíteni a tanítókat, tanárokat az oktatási folyamat során. A tanítás nem mesterség, hanem hivatás. A tanító ember tudós, színész, szülő és jó barát egyben, csak így tudja átadni eredményesen az ismereteket. A testmozgás, arcjáték, hanglejtés, és a kézzel nem fogható, szemmel nem látható emberi közvetlenség meghatározó elemei a tanítási folyamatnak. A diák számára csak így lesz élő és érthető az ismeretanyag, csak így válik „emészthetővé” és befogadhatóvá az új ismeret.

Természetesen, autodidakta módon is lehet tanulni, de minden bizonnyal nehezebb és lassúbb folyamat így magunkévá, eszközünkévé tenni a tananyagot, mint az élő oktatás során. Az ember társas lény, a fiataloknak nagyobb szüksége van a társak, a tanárok visszajelzésére, megerősítésére, mint a tapasztalt, felnőtt embereknek. Az sem elhanyagolható tény, hogy az emberi közelség, az ellentmondás, megkérdőjelezés és az álláspont komoly megindoklása szükséges ahhoz, hogy a diák igazán megértse, és tudja beépíteni saját tudásába az új ismereteket.

Mindez nem azt jelenti, hogy nincs szükség az oktatásban a modern technika alkalmazására, vagy szükség esetén helyettesíthető a „szemtől szembeni” oktatás az online tanítással. Az említett hiányosságok mellett a távoktatásnak vannak előnyei is. Elsősorban a távoktatás elérhető olyan helyzetekben is, amikor a személyes jelenlét lehetetlen – járványhelyzet, szélsőséges időjárás, betegség, vagy nagy távolság miatti lakhelyhez kötöttség esetén. Ilyen esetekben helyettesíteni tudja az online oktatás a klasszikus oktatási formát, és a tanuló / hallgató motiváltságának és képességének megfelelő eredményt tud kiváltani. Másrészt az elektronika vívmányainak köszönhetően sokkal hamarabb lehet nagyszámú érdeklődő számára elérhetővé tenni ismereteket, visszajelzéseket kapni, megbeszélni a vitatott vagy nehezebb kérdéseket, vagyis a tudomány elérhetőbbé válik mindenki számára. Ilyen módon konzultálhatnak, együtt dolgozhatnak a világ különböző tájain élő emberek, a távolságok lecsökkennek, az emberek kicserélhetik gondolataikat, és tanulhatnak az online térben is. Ma mindkét tanulási mód elérhető, és a körülményektől függően ki is kell használni mindkettőt, ehhez pedig nem kell más, mint akarat és alkalmazkodó készség.

Az online tanítás-tanulás, mint sajátos oktatási helyzet

A jövőt formáló tervek rendkívül fontos szerepet jelentenek a mai fiatalok életében, hiszen nem csak azt mutatják, hogy milyen az időhorizontjuk a múlt, a jelen, vagy a jövő szempontjából, hanem befolyásolja a tanulmányi időbeosztásuk megtervezését is. ZIMBARDO és BOYD (1999) szerint az időperspektíva egy olyan tudattalan kognitív folyamat, amely hatással van az emberek gondolkodására, viselkedésére, és szerepet játszhat az élettel való elégedettség és a szubjektív jólét megítélésében is. Kutatások alapján az időperspektíva hatással van a társas kapcsolatokra, befolyásolja a gondokkal való megküzdés módját, továbbá hatással van a mindennapi életünkre is, ami kihat a tanulási eredményeinkre, az órákon való aktivitásra is (BONIWELL - ZIMBARDO, 2004: 165-181).

Ennek következtében a jövőorientált személyek céljaik elérésére koncentrálnak. Fontos számukra, hogy cselekedeteik milyen következményekkel járhatnak. Az jellemző rájuk, hogy cselekvéseik tudatosak és pontosak. Általában elérik céljaikat, ebből kifolyólag sikeresebbek és magasabb társadalmi státusszal rendelkeznek (ZIMBARDO – BOYD, 1999: 1271-1288). Továbbá, az időperspektíva szerepe a tanulási motivációban is jelentős (PEETSMA – VAN DER VEEN, 2011: 481-494). Megfigyelhető, hogy a jövőorientált diákok sokkal elkötelezettebbek tanulmányaik iránt, több energiát fektetnek azokba (HORSTMANSBLOK – ZIMITAT, 2006: 1-15).

Ebben, a koronavírus miatti rendkívüli nehéz helyzetben a jövőorientált diákok is problémába ütköztek. Többek között technikai nehézségekbe, hiszen tőlük független zavaró tényezők merültek fel. Ugyanakkor volt egy másik jelenség is, ami általában minden diákra jellemző, akár középiskolák, akár egyetemista hallgatók. Mindenkinek van egy időszak az életében, amikor elkezd halogatni a tanulással kapcsolatos feladatokat, és nem volt ez másképp az online oktatás ideje alatt sem.

Kutatások igazolják, hogy a középiskolásokhoz viszonyítva az egyetemisták körében nő a hatékony és csökken a nem hatékony tanulási stratégiák követése (D. MOLNÁR, 2013). Ez annak tudható be, hogy az egyetemi évek alatt nincs meg az a mindennapi számonkérés, mint közép- vagy általános iskolában, az egyetemisták sokkal nagyobb szabadsággal rendelkeznek, másképp osztják be a mindennapi idejüket. Ebből kifolyólag az egyetemi hallgatók jelentős része, élve a nagyfokú szabadsággal, rendszeresen halogathatja feladatait, amely adaptív viselkedést eredményezhet (LAY, 1986: 474-495).

CHOI és MORAN (2009: 195-211) kérdőíves felmérésükkel az aktív halogatás hátterében négy dimenziót különböztettek meg: (1) feladat befejezését követő elégedettségérzés, (2) nyomáspreferencia, (3) tudatos döntés a halogatás mellett, (4) határidők szorítása. A vizsgálataik alapján az aktív halogatókra az jellemző, hogy időbeosztásuk rugalmas, helyesen becsülik meg a feladatok elvégzéséhez szükséges minimális időt, stimulálja őket a határidők szorítása, problémaorientált megküzdés jellemzi őket, és kevesebb stresszt tapasztalnak a feladatvégzés során.

A vizsgálat bemutatása

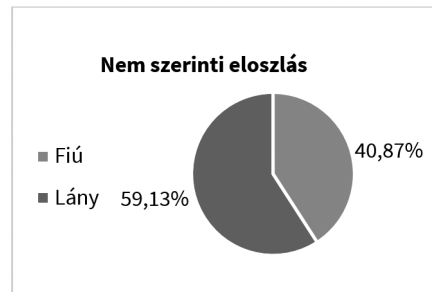
Az online végzett felmérés célja az volt, hogy feltérképezze, hogyan érinti a járvány miatt kialakult oktatási helyzetben a felsőoktatási intézményekben tanuló hallgatókat. A felmérést egy saját szerkesztésű kérdőív alapján végeztem, amely olyan területeket érintett a tanulás folyamatával kapcsolatban, mint:

- Tanulási körülmények: kérdéseink a hallgatók otthoni tanulási környezetére fókuszáltak, beleértve az eszközök elérhetőségét, az internetkapcsolat stabilitását, és az esetleges zavaró tényezőket.
- Tanulási technikák: kérdéseinkkel azt mértük, milyen módszereket, tanulási technikákat alkalmaznak a hallgatók az online tanulás során, mennyire alkalmazkodtak az új oktatási stratégiákhoz.
- Online tanítási és tanulási tapasztalatok: vizsgáltuk a hallgatók elégedettségét az oktatók által alkalmazott online tanítási módszerekre vonatkozóan. A kérdőív külön részét képezte a digitális oktatás előnyeinek és hátrányainak vizsgálata a hallgatók szemszögéből. Kíváncsiak voltunk arra, mely aspektusok javítják vagy nehezítik meg a tanulási folyamatot.
- Leadott anyag rész elsajátítása: A kérdések célja az volt, hogy feltérképezze, hogyan tudnak a hallgatók hatékonyan elsajátítani tananyagot az online térben, különös tekintettel a járványhelyzet okozta korlátozásokra. Érdeklődtünk az online tananyagokhoz való hozzáférés, azok feldolgozása és megértése iránti tapasztalataikról.

A válaszok összegyűjtése és elemzése során célunk az volt, hogy átfogó képet kapjunk arról, hogyan érinti a digitális oktatás a felsőoktatásban tanuló hallgatókat, és miként alkalmazkodnak a kialakult helyzethez a tanulás terén. A felmérés eredményadatai segíthetnek abban, hogy jobban megértsük a diákok igényeit, tanulási szükségleteit, valamint javaslatokat fogalmazzunk meg egy olyan stratégia és keretrendszer kialakítására, amely váratlan helyzetekben is támpontot nyújt és irányvonalakat javasol a hatékony oktatáshoz.

A vizsgálati minta bemutatása

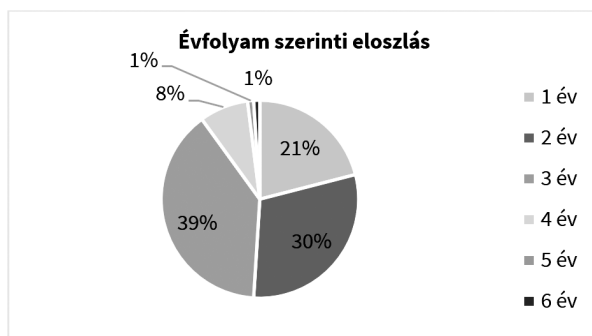
A felmérést az egyetemi hallgatók körében végeztem, két hónappal az online oktatás bevezetése után. A kutatásban összesen 137 hallgató vett részt (N=137). A megkérdezettek átlagéletkora 22 év volt. A nemek szerinti eloszlásban majdnem arányosan képviseltette magát mindkét nem (1. ábra).



1. ábra: Nem szerinti eloszlás

Az összes válaszadó közül kiemelkedő részvételi arányban a Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem diákjai vettek részt (59,85%). Őket követi a Marosvásárhelyi Orvosi és Gyógyszerészeti Egyetem hallgatóinak aránya (18,97%). A „Babeş-Bolyai” Tudományegyetem hallgatói 3,64%, a Marosvásárhelyi Művészeti Egyetem hallgatói 1,45%, és a Kolozsvári Műszaki Egyetem hallgatói 0,72%-ban arányban képviseltetnek a mintában. A résztvevők főleg erdélyi egyetem hallgatói, de kérdéseinkkel határon túli egyetemek diákjait is sikerült elérni, mint például a Szegedi Tudományegyetem (4,37%), valamint az Eötvös Loránd Tudományegyetem hallgatóit (1,45%).

A szakterületek szerinti megoszlás majdnem azonos, 58%-uk reál és 42%-uk humán területhez tartozó szakokon folytatják tanulmányaikat. Egy részük olyan szakokon tanul, ahol az oktatási órák tartása nem igényel speciális eszközhasználatot, csupán a tanár személyes jelenlétét (pl. Kommunikáció és közkapcsolatok, Fordító és tolmács stb.), egy másik részük pedig olyan szakokon, ahol a fő tanulási eszköz a számítógép (pl. Informatika, Számítástechnika stb.). Ugyanakkor van egy hallgatói réteg, aki olyan szakokon tanulnak, ahol laboratóriumhoz kötött oktatás történik (pl. Génsebészet, Kertész-mérnöki stb.).



2. ábra: Évfolyam szerinti eloszlás

Az évfolyam szerinti eloszlásban (2. ábra) észrevehető, hogy a válaszok jelentős része (30%) a másod-, illetve (39%) a harmadéves hallgatóktól érkezett. Ez a két évfolyam teszi ki a mintában résztvevő hallgatók legnagyobb csoportját. Az elsőévesek 21%-kal, a nagyobb évfolyamok, mint a negyedéves (8%), ötödéves és hatodéves (1-1%) hallgatók szintén képviseltetik magukat, bár kisebb arányban. Ez azt jelzi, hogy a különböző szintű tanulmányokat folytató diákok érdekeltek voltak abban, hogy megosszák nézőpontjaikat az online oktatással kapcsolatban. A szakokra és évfolyamokra lebontott adatok abban segítenek, hogy mélyebben megértsük, hogyan élnek meg, és hogyan fogadják el az online tanulás kihívásait és lehetőségeit a különböző hallgatói csoportok.

Eredmények

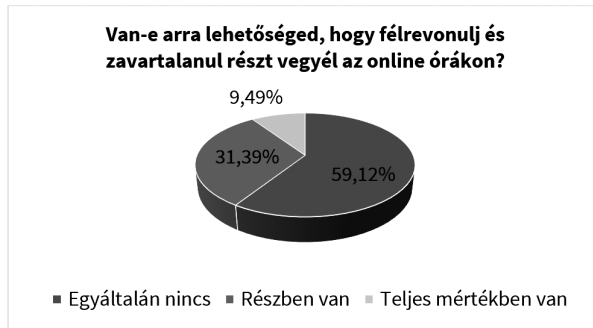
Első körben arra kérdeztem rá, hogy a hallgatók mennyire voltak felkészülve az online oktatásra való áttérésre eszközellátottság, eszközhasználat és a zavartalan körülmények szempontjából. Vizsgáltam, hogy a hallgatóknak volt-e lehetőségük arra, hogy félre tudjanak vonulni és zavartalanul részt tudjanak venni az online órákon. Megkérdeztem, hogy hányan érintettek az otthoni online tanulásban egy háztartásból, valamint, hogy van-e elegendő készülék a háztartásban, hogy minden családtag egyidejűleg tudjon részt venni az online órákon.

Azokon az egyetemeken, ahol az online oktatásra való átállás során az intézmény vezetősége előírta az egységes online platform használatát, a hallgatóknak nem zökkenőmentesen, de gördülékenyebben ment az online térbe költözött tanulásra és tanításra való váltás. Ahol nem sikerült saját távoktatási rendszert kialakítani, ott a hallgatóknak gondot jelentett az órákra való jelentkezés, az egyik online térből a másikba való átlépés.

A nyugodt tanulást nagymértékben befolyásolta a háztartásban élő személyek száma, hogy hányan kellett egyidőben részt vegyenek oktatási, munkavégzési folyamatban félrevonulva, számítógé-

pet használva. A hallgatók többsége 3-4 fős családban él, de olyanok is vannak, akik ennél nagyobb, 5 fős családban élnek (18%). Ebből arra következtethetünk, hogy a háztartásban a szülőkön kívül még van 1-2 testvér, akiket szintén érintett az otthoni online tanulás. Jogosan merül fel az a kérdés, hogy a hallgatók részt tudtak-e venni kiegyensúlyozott, nyugodt körülmények között az órákon.

A 3. ábrán láthatjuk, hogy a hallgatók több mint felének (59,12%) nem sikerült teljes mértékben zavartalanul részt vennie az online órákon, míg 31,39%-nak csak részben volt lehetősége. Mindössze 9,49% válaszolta azt, hogy lehetősége van zavartalanul tanulni.



3. ábra: Résztétel az online oktatásban

Kérdőívemben rákérdeztem arra is, hogy milyen zavaró tényezők szoktak előfordulni az online tevékenységek során, illetve, hogy milyen külső tényezők vonják el a figyelmüket az online órán való részvételről? Ezzel a céloom az volt, hogy megértsük, milyen kihívásokkal kell szembenéznie a hallgatóknak az online tanulás során, és hogyan befolyásolhatják ezek a tényezők a tanulási élményüket és hatékonyságát.

A leggyakoribb zavaró tényezőként az internet nem megfelelő minőségét jelölték meg a hallgatók, valamint a szomszédból átszűrődő zajokat, de sokan hivatkoztak a nem megfelelő felszereltségre vagy a családtagok jelenlétére. Voltak, akik arra hivatkoztak, hogy egyszerűen nem tudták huzamosabb ideig figyelni a képernyőt, mert bármi el tudta vonni a figyelmüket.

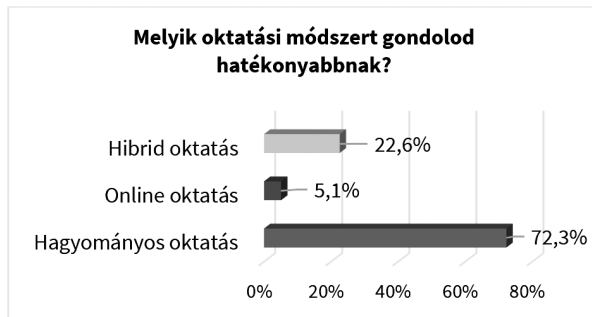
Az online oktatás kihívásai közé tartozik, hogy sikerül-e a hallgatók érdeklődését fenntartani a tanulandó anyag iránt. Ennek egyik követelménye, hogy a hallgatók tevékenyen részt vegyenek a tanítási órákon. Amennyiben az órán való online jelenlétet nézzük, úgy tűnik, hogy a hallgatók érdeklődése nem lankadt a tanulandó anyag iránt, 90% mondta, hogy rendszeresen részt vesz minden órán.

Az órákon tapasztalható interakció segíthet a hallgatóknak megérteni és elmélyíteni az anyagot, ezért az online térben fontos, hogy az oktatók olyan módszereket alkalmazzanak, amelyek ösztönzik a hallgatók részvételét és kérdések feltevését. Az interaktív tanítási módszerek és a dinamikus diskurzus segíthetik a hallgatókat abban, hogy aktívan részt vegyenek az órákon és fenntartsák érdeklődésüket. Az interaktivitás és az aktív részvétel a tanítási órákon némi kihívást jelent a hallgatók számára az online térben. A válaszok alapján kiderült, hogy a hallgatók közel fele (43,06%) inkább aktív, mint nem az órákon, és 11,67% érzi úgy, hogy teljes mértékben aktívan vesz részt. Egy kisebb része (9,48%) egyáltalán nem vesz részt aktívan, és 35,76% inkább nem aktív, mint aktív órákon.

Az, hogy a hallgatók mennyire mernek felszólalni és kérdezni az órákon, változó. A hallgatók részben mernek felszólalni és kérdezni az órákon: 31% teljes mértékben, 24% inkább mer kérdezni, mint nem. Magas az aránya azoknak, akik egyáltalán nem mernek felszólalni és kérdezni (45%) még akkor sem, ha a tanár erre lehetőséget biztosít. *A tantermi interakció kialakításában szintén meghatározó szerepet játszik az olyan kommunikációs helyzet megteremtése, ahol a hallgatók mernek segítséget kérni és véleményt nyilvánítani.*

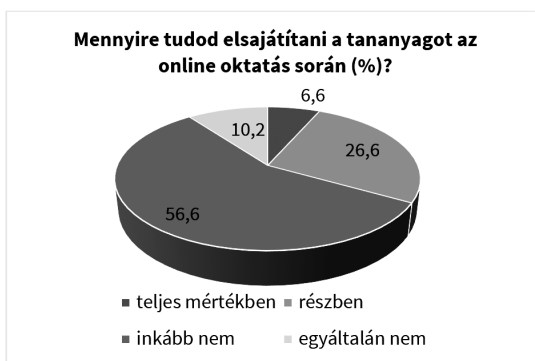
A hallgatók 86%-a úgy véli, hogy a tanár humoros, megértő, segítőkész, szigorú vagy ideges viselkedése nagymértékben befolyásolja az órán való aktív részvételüket. Az eredmények azt mutatják, hogy *a tanár személyisége, hozzáállása meghatározó tényező az online oktatás során.*

Annak ellenére, hogy az online oktatásnak is vannak előnyei, például nem kell korán kelni, nincsen annyi anyagi kiadás, nem kell órákat buszozni, a hallgatók többsége mégis úgy gondolja, hogy a hagyományos oktatás hatékonyabb, mint az online vagy a hibrid oktatás (5. ábra). Ezt szemlélteti a 4. ábra is, ahol láthatjuk, hogy a diákok közel háromnegyede (72,3%) a hagyományos oktatást választaná, 22,6 %-uk hibrid oktatásban venne részt és csupán 5,1% folytatná tovább kizárólag az online oktatást.



4. ábra: Oktatási módszerek hatékonysága

Az online oktatási formának több hátránya is van. Többek között a tananyagot nem lehet megfelelően elsajátítani, sok házi feladatot vagy projektet kell megoldani, ami miatt még több időt kell a számítógép előtt tölteni. Ezt a feltevést támasztja alá a válaszadók többsége is. Arra a kérdésre, hogy mennyire lehet elsajátítani a leadott tananyagot az alábbi válaszokat kaptam (5. ábra): csak 6,6% mondta azt, hogy teljes mértékben el tudja sajátítani az anyagrészt, 22,6% részben tudja megtanulni, 56,6% inkább nem tudja elsajátítani és 10,2% egyáltalán nem tudja ilyen formában megtanulni az anyagot.



5. ábra: Online tananyag elsajátíthatósága

Arra vonatkozóan, hogy több otthoni feladatot adnak-e az online oktatás során a tanárok (6. ábra), majdnem fele, 46%-uk szerint igen, sokkal több feladatot kapnak, mint a hagyományos oktatás során. A nem kapnak több feladatot, illetve egy kevéssel több feladatot kapnak választ adók aránya megegyezik (27%).



6. ábra: Házi feladatok mennyisége

Viszont vannak olyan szakterületek is, ahol az online oktatás nem alkalmazható teljes mértékben. Az egyik ilyen az orvosképzés. Orvostan hallgató szerint nem válik be az online oktatás mert „A gyakorlatot nem lehet online elvégezni, a gyakorlat, ami online van megtartva, az nem gyakorlat. Illetve az én szakomon több gyakorlatias tárgy is van, ebben a félévben például legalább 4 tárgyból kellett volna felvennünk diagnosztikus tesztek gyerekekkel, de nagyon nehezen vagy egyáltalán nem valósult meg, mert nem találtunk gyerekeket, az intézményekbe pedig nem engedtek be bennünket. Ezen kívül vannak olyan tanárok, akikkel személyesen sokkal jobban működik a kommunikáció és interakció, az ő esetükben sem annyira előnyös az online óra.” Egy másik találó idézet, szintén orvostanhallgatótól: „... hogy tanulnak meg embereket gyógyítani, ha pl. boncolást online folytatnak, ha soha nem látnak élőben emberi testet. Ugyanez vonatkozhat bármilyen terepgyakorlatot igénylő tantárgy esetére is.”

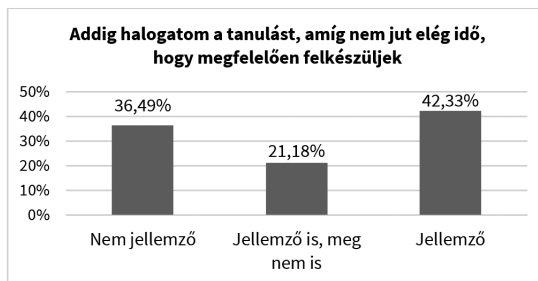
A reál szakok területén szintén gondot okoz az online oktatásban, hogy csak virtuálisan vannak a gyakorlati és az elméleti órák megtartva. Egy mérnöki hallgató találó szavai: „Matematika II. előadás. Én nem vagyok képes úgy mateket tanulni, hogy egy virtuális táblát és egy pdf-t egyszerre nézegetve, meg az oktatói magyarázatra is figyelve értsek meg egy feladatot.”

Mindezek ellenére az egyetemi oktatók többsége felkészült a digitális oktatásra. Ezt alátámasztja a hallgatóság véleménye is, ahol mindössze 22,78%-uk válaszolta azt, hogy nem felkészültek, 34,5%-uk szerint viszont igen (7. ábra).



7. ábra: Oktatók felkészültsége

Az online oktatás hatékonysága nemcsak a tanárok felkészültségén múlik, hanem a hallgatókén is. Függetlenül attól, hogy mennyire tudják jól beosztani idejüket, mennyire tudják megfelelően menedzselni tanulási tevékenységüket. A felmérés adataiból az derül ki, hogy a hallgatók 42,33%-a inkább halogatja a tanulást addig, amíg nem jut elegendő idő arra, hogy megfelelően felkészüljön az órára, és alig több, mint egyharmaduk (36,49%) próbál mindent időben elvégezni és nem halogatni a teendőket (8. ábra).



8. ábra: Tanulás halogatása

Az online oktatás hatékonyságának növelése érdekében több lehetőség is felmerült a válaszok között. Néhány hallgató úgy gondolja, hogy semmilyen változtatásra nincs szükség, míg mások azt javasolták, hogy interaktív feladatok alkalmazásával jobban meg lehet tartani a figyelmet, a tanulási motivációt. A digitális eszközök fejlesztése is előtérbe került, például jól felszerelt táblagépek alkalmazása segítséget jelentene. Egy hallgató szerint a tanításnak interaktívnak és közös feladatokkal tarkítottnak kell lennie. Mások azt javasolják, hogy kevesebb házi feladatot adjanak, vagy éppen minden tanár rögzítse az órákat, hogy azok később visszanezhetőek legyenek. Ezek az ötletek azt sugallják, hogy *az interaktivitás és a digitális eszközök szerepe kulcsfontosságú lehet az online oktatás hatékonyabbá tételében.*

Összefoglalás

Összességében elmondható, hogy a hallgatók eszközfelszereltsége megfelelő, de sokan nehézségekbe ütköznek a tanulás folyamatában. *Az online oktatás egy újfajta oktatásszervezést, pedagógiai módszertant, számonkérést, ellenőrzést és egy teljesen új időgazdálkodást jelentett.* Tény, hogy digitális eszközöket és felületeket korábban is használtak az oktatók, *de nem mindenki ismerte az online felületekben rejlő jó lehetőségeket, hiszen a frontális oktatásban alapvetően nem volt szükségük ezek alaposabb használatára.*

Az online oktatás alapvetően más tanítási és tanulási módszereket, stratégiákat feltételezett. A kevésbé performens eszközök és akadozó internet nehézségeket jelent. Ugyanakkor sokkal több a figyelmet elterelő inger is. Egy-egy felugró ablak, értesítés nagyon hamar eltereli a hallgatók figyelmét, könnyedén elkalandoznak a tanóráról. Az online oktatásban is a közös cél, hogy a hallgatók tudása gyarapodjon. Természetesen a hallgatóknak is hajlandóságot kell mutatniuk az interaktív óránemet iránt, de sok múlik az oktatón, hiszen *vannak olyan módszerek és technikák, amelyekkel minden hallgatót ösztönözni lehet az órán való aktív részvételre. A hallgatóknak fejleszteniük kell az önálló ismeretszerzés, tanulás képességét, ugyanakkor a tanároknak egyre tudatosabban kell a mentor és coach feladatokat betölteniük.*

A járvány számos kihívás elé állította az oktatási rendszert, megmutatta, hogy lehet másképp is tanítani, mint a frontális módszerrel, lehet más módon ismereteket, szakmai tudást átadni, mint ahogy eddig megszoktuk. Ugyanakkor egy online óra soha nem helyettesítheti azt, amit egy csoportban, tanteremben tartott személyes foglalkozás tud nyújtani. Hasonlóan, nem pótolható az oktató személyisége, jelenléte, tanítási stílusa sem, ami részben érzékelhető online is, de jelentősen csökken a hatása.

IRODALOM

BALOGH Andrásné (2006): Kompetenciák és kvalifikációk a szakképzésben. In: Benedek András (szerk.): A szakképzés-pedagógia alapkérdései. Typotex Kiadó, Budapest. 65-79.

BONIWELL Ilona – ZIMBARDO Philip G. (2004): Balancing time perspective in pursuit of optimal functioning. In: Linely, A. P., Joseph S. (eds.): Positive Psychology in Practice. Wiley, New Jersey. 165–181.

CHOI Jin Nam – MORAN Sarah V. (2009): Why Not Procrastinate? Development and Validation of a New Active Procrastination Scale. The Journal of Social Psychology, 149(2). 195–211. DOI: 10.3200/SOCP.149.2.195-212

D. MOLNÁR Éva (2013): Tudatos fejlődés. Az önszabályozott tanulás elmélete és gyakorlata. Akadémiai Kiadó, Budapest.

HORSTMANSHOF Louise – ZIMITAT Craig (2006): A matter of time: Temporal influences on engagement of first year university students. Proceedings of the FYHE Conference, Queensland University of Technology. 1-15.

LAY Clarry H. (1986): At last, my research article on procrastination. Journal of Research in Personality, 20(4), 474–495. DOI: 10.1016/0092-6566(86)90127-3

MOLNÁR György – NYIRŐ Péter (2016): A gyakorlati programozás tanításának játékfejlesztésen alapuló, élménypedagógiai alapú módszerének bemutatása. In: Karlovitz János Tibor (szerk.): Pedagógiai és szakmódszertani tanulmányok. International Research Institute, Komárno. 89-98.

MOLNÁR György (2016): Innovatív technológiai megoldások alkalmazása a tanárképzésben. *Tanulmányok*, 1 (1). 107-120.

PEETSMA Thea - VAN DER VEEN Ineke (2011): Relations between the development of future time perspective in three life domains, investment in learning, and academic achievement. Learning and Instruction, 21(3). 481-494. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2010.08.001

ZIMBARDO Philip G. – BOYD John N. (1999): Putting time in perspective: A valid, reliable, individual-differences metric. Journal of Personality and Social Psychology, 77(6). 1271–1288. DOI: 10.1007/978-3-319-07368-2_2

A Down-szindrómás gyerekek óvodai és iskolai integrációja visszaemlékezések alapján

Absztrakt

A társadalom integráló szemléletén túl szükség van egy egészséges szintű differenciálásra az óvoda- és iskolapedagógusok munkájában. A tanulmány célja a Down-szindrómások integrálásának elemzése saját visszaemlékezéseik és közeli hozzátartozóik, pedagógusaik szemszögéből. A téma elméleti megalapozása után megnézzük, mit tehet egy sérült gyerek szülője, pedagógusa. Az esettanulmányokra épülő kvalitatív pedagógiai kutatásom színtere egy erdélyi Down-szindrómásokat tömörítő egyesület volt. Kutatási módszerként félig strukturált interjúkat használtam. A tanulmányban többségi óvodába és iskolába integrált Down-szindrómás tanulók pozitív és negatív élményeit és ezek okát tanulmányozom, legyen szó akár a hétköznapi életről, akár az ép társakkal eltöltött időről vagy különböző közösségekről. A Down-szindrómás tanulókat integráló pedagógusok kihívásaira fókuszálva mutatom be a pedagógusképzés megújítására irányuló törekvéseket a kutatási reflexiók alapján.

Kulcsszavak: Down-szindróma, integrálás, differenciálás, gyógypedagógia

Bevezetés

Egy gyermekvilágra születése Isten csodálatos ajándéka. Örömmel és kihívásokkal szövi át a család mindennapjait. A szülők fontos döntések előtt állnak: hogyan tovább, ki vállalja a gyermek különleges gondozását, milyen óvoda és iskola lenne a legmegfelelőbb a számára.

Ha a személyes érintettségemre gondolok, amikor gyerekként először láttam Down-szindrómás egyént, már azon gondolkodtam, hogyan létesíthetnék kapcsolatot vele, miként lehetnének barátok. A Nagybányai Magyar Baptista Gyülekezetben minden évben karácsonyi jótékonyági koncertet szerveznek, a bejövő adományokat egy erdélyi Down-szindrómás egyesület gondozottjainak továbbítják. Az elmúlt évek alatt itt volt lehetőségem megismerni néhány Down-szindrómás személyt, és önkénteskedhettem a szervezetnél. Késztést éreztem, hogy a társadalmi beilleszkedésüket vizsgáljam. Ők olyanok, mint a tükrök: ha szeretetet kapnak, duplán szeretnek, de ha ellenszenvet éreznek, azt képesek hatványozottan is visszaadni. A Bibliában, Lukács evangéliumában is ez áll: „És amint akarjátok, hogy az emberek veletek cselekedjenek, ti is akképpen cselekedjétek azokkal.” (Lukács 6,31)

Jelen tanulmány során bemutatom az általam végzett kutatást, melyben olyan Down-szindrómás személyek vagy azok közeli hozzátartozói, pedagógusai válaszait vizsgáltam, akik visszaemlékeznek a sérült gyerek óvodai és elemi osztályban történt eseményeire. Személyes beszélgetés által három Down-szindrómás felnőtt személyt, szüleiket, egy nagyszülőt és egy pedagógust interjúztattam.

Szakirodalmi előzmények

A modern orvostudomány azt hangsúlyozza ki, hogy az egészség nem a betegség hiánya, hanem a testi, szellemi, szociális jóllét állapota. A fogyatékoság rendszerint látható, de privát szféra, az érintettek nem osztják meg mással szívesen (KÖNCZEI, 1992: 46-48). CZEIZEL és munkatársai (1978)

arról írtak, hogy a Down-szindróma az első betegség, amelyet a kromoszomális rendellenességhez lehetett kapcsolni. Korábbi elnevezéseit, mint a Down-kór, Down-betegség vagy mongolizmus ma már túlhaladottnak, szakszerűtlennek tekintjük (BUDAY, 2001: 32). A Down-szindrómás személyek a 21. kromoszómából hárommal rendelkeznek, ezért a szindrómát 21. triszómiának is nevezik (COLE és COLE, 2006: 91). A Down-szindróma nem öröklött genetikai rendellenességből ered, oka a hibás sejtosztódás. Előfordulása és az anya életkora között erős kapcsolatot találtak, 1:100 annak az esélye, hogy egy 40. életévét betöltött anya élve született Down-szindrómás csecsemőt hoz a világra, 45 éves korban már 1:32 ennek az aránya (COLE és COLE, 2006: 91-92).

A Down-szindróma legtöbb tünete a 21. kromoszóma géntérképéből megmagyarázható, intenzív korai fejlesztéssel alakítható (BUDAY, 2001; LENZEN, 1994). A táblázatba a Down-szindróma testi tüneteit gyűjtöttem össze, melyeket Buday (2001), Illyés (1996) és Cole, M. & Cole, S. R. (2006) jegyzett le.

<i>Testi tünetek</i>	<i>Szerzők, akik említik</i>
alacsony növés	Buday, Illyés
brachy- és mikrocefália (rövid- és kissejűség)	Buday, Illyés
ferde szem	Buday, Illyés, Cole, M. & Cole, S. R.
lapos, kicsi, tömpe „gomb” orr	Illyés
nyitott száj	Illyés
barázdált, redős-rovátkás nyelv	Buday, Illyés
fogazati szabálytalanságok, romlékony fogak	Illyés, Cole, M. & S. R. Cole, S. R.
fülek alacsonyabb elhelyezkedése	Cole, M. & Cole, S. R.
rövid nyak	Cole, M. & Cole, S. R.
száraz, pikkelyes bőr	Illyés
rövid, széles kezek és ujjak	Illyés, Cole, M. & Cole, S. R.
tenyéren keresztben végigfutó ránc	Illyés, Cole, M. & Cole, S. R.
lábujjak között a szokásosnál szélesebb rés	Cole, M. & Cole, S. R.

1. számú táblázat: A Down-szindrómások testi tüneteinek összegzése (Buday, Illyés, Cole, M. & Cole, S. R. írásai alapján)

A Down-szindrómások külsőleg inkább egymásra hasonlítanak, mint családtagjaikra (LAKATOS & MOLDOVAN, 2000: 56). Illyés felvetette azt, hogy fejlődésükben lemaradnak egészséges társaiktól, ülni, állni, járni későn kezdenek, nehezen szoktathatók szobatisztaságra, többnyire apatikus, közönyt csecsemők. A beszédfejlődésük késik, beszédnívójuk nem éri el az átlagos szintet, tartalmilag szegényesen, formailag hibásan és nehezen érthetően beszélnek, kisgyermekkorban mozgékonyak, esetleg ingerlékenyek is (ILLYÉS, 1996: 76), az izom anyagcseréje nem megszokottan működik, az elfáradással szembeni ellenálló képességük gyengébb (LAUTESLAGER, 2005: 55).

MÁTÉ Gabriella a 20. század végén megjelent könyvében (1998) interjúban kérdezett Down-szindrómás szülőket, hogy vállalnának-e plasztikai műtétet gyermekük arcának tökéletesítésére. A válaszok megosztóak, ugyanis vannak, akik az első benyomást fontosnak tartják, vannak, akik attól tartanak, hogy nem visszafordítható, ha mégsem tetszik, és vannak, akik egyszerűen úgy szeretik őket, ahogy vannak, bájosnak tartják az arcukat.

Illyés fogalmazta meg azt is, hogy nagyon ritka az olyan eset, hogy egy családon belül a testvérsorban vagy a leszármazottak között több Down-szindrómás is legyen. Az eddigi kutatásokban mégis akadt példa rá, megtörtént például, hogy egy családban három testvér volt Down-szindrómás (ILLYÉS, 1996: 82).

Mit tehetünk a Down-szindrómásokért szülőként vagy pedagógusként?

A gyermek személyisége, akár harmonikus, akár kiegyensúlyozatlan, ugyanolyan, mint egy tükör, mely reflektálja a család rejtett vagy szemmel látható befolyását. A külső világ a gyermek számára először a család. Amikor egy Down-szindrómás születik, az újszülött radikálisan megváltoztatja a család életét. A szülők meg kell értsék, hogy gyermekük nem beteg, hanem szindrómás, ami egy visszafordíthatatlan „helyzet”, amiért senki nem hibás. A legjobb lelkiállapot ebben a szituációban a probléma reális meglátása, elfogadása (LAKATOS & MOLDOVAN, 2000: 98-100).

LENZEN (1994) könyvében beszámol a Down-szindrómás lányával, Christiane Lenzennel történetéről. Kutatásai következtében a Down-szindrómás szülőket, gondozókat arra bátorítja, hogy gyermekükhöz reménykedve álljanak hozzá, fejleszhetőnek tekintsék. Fontosnak tartja, hogy elfogadják, szeretve gondozzák személyiségének egészét. Minden alkalommal keressék és játékosan hozzák elő a gyerekekben rejlő lehetőségeket. Ezt a gondozást úgynevezett „egységes gondozásnak” hívja, mely által a szülő figyelembe veszi a fellelhető lehetőségeket.

Szülőként önálló életre kell nevelni a gyermeket, hisz joga van elérni képességeinek maximumát, még ha azok messze el is maradnak az átlagostól (BERSZÁN, 2012: 31).

A kérdésre válaszolva, hogy mit tegyen egy Down-szindrómás szülője: fontos, hogy mutasson példát neki, hisz a szülők cselekedeteit másolja majd le a gyerekük. Szeresse feltétel nélkül, elfogadással, személyisége egészével. Ne úgy álljon hozzá, mint aki nem fejleszhető, hanem keresse és fejlessze a gyermekben levő lehetőségeket.

Véleményem szerint a szülőket úgy lehetne segíteni a diagnózis feldolgozásában, ha Erdélyben is kialakulna egy védőnői hálózat, és minél több szülőt támogató csoport, ahol szükség esetén szakértői segítséget is kaphatnak nehézségeikhez, illetve a szülők egymással is megoszthatják gyakorlati tapasztalataikat, ezáltal is segítve egymást.

A szülőkhöz hasonlóan, a pedagógusok számára is a Down-szindrómás gyermek fejlődésének elérése, segítése a cél (WILMSHURST & BRUE, 2018: 50). A pedagógusok számára az oktatás lényege, hogy fejlesszék és megerősítsék a gyermekben rejlő tudást és képességeket (ZENKOVSKI, 1992, idézi MOROZOVA, 2018). Morozova említi, hogy Carl Rogers véleménye az, hogy a pedagógusoknak teljes erővel arra kell koncentrálniuk, hogy a gyermek az oktatási intézményben elfogadottnak érezze magát. Nem a tudás átadása a legfontosabb feladat, hanem felkelteni a gyerekekben a tudás megszerzésének igényét (MOROZOVA, 2018: 122-125).

A Down-szindrómás gyermekek integrálása akkor lesz sikeres, ha a pedagógus és a szülő arra törekszik, hogy ő és a közösség is elfogadja, megfelelően integrálja, kellően, a lehető legnagyobb mértékben fejlessze adottságait.

A pedagógus számos nehézségbe ütközhet a Down-szindrómások integrált nevelése során. Amit tehet, az mégis az, hogy a szülővel egyetértésben közös célnak tekintse a gyermek fejlődését. Elfogadottságot és szeretetet éreztessen vele, nem büntető, sokkal inkább dicsérő módszert alkalmazva. Ha a Down-szindrómás gyermek megtanul örülni az apró sikereinek, érdekévé válhat, hogy egyre több dologra legyen képes (akár írás, olvasás terén), így fejleszhetőbb lesz, még akkor is, ha lassabban, nehezebben végzi el a feladatokat, mint társai.

A kutatás célja és menete

A kutatásom során Down-szindrómás fiatalok életútját elemezve vizsgálom az integrálás hatását életükre. Azt elemeztem, hogy milyen élménnyel maradnak az óvodai/iskolai életről, az ép társakkal eltöltött időről, közösségről azok a Down-szindrómás személyek, akik gyerekkorukban integrált óvodában és iskolában tanultak, illetve, hogy a közvetlen környezetük hogyan reagál az integrálásra. Céloom, hogy a Down-szindrómás gyermekek integrálásával kapcsolatos problémákat feltárjam a Down-szindrómások, és környezetük szemszögéből. Jelen munka fő kérdése és egyben leglényegesebb eleme az, hogy a Down-szindrómás egyének integrálásának elősegítése érdekében milyen változtatásokra van szükség az óvodai és iskolai nevelésben. Továbbá próbáltam választ keresni arra, hogy milyen szinten sikerül beilleszkedniük a Down-szindrómásoknak az ép társaik közé.

Kutatásom kérdésvezérelt, félig strukturált interjúkra alapozott kvalitatív esettanulmány, mely a 2021-es év folyamán készült. Színtere egy nonformális nevelési intézmény, amely biztosítja valamilyen szinten a nevelést, oktatást, és a szocializációt, integrációt is a közeli Down-szindrómás személyeknek. Itt önkéntesként aktívan részt vettem a közösség hétköznapijaiban, megfigyeltem a tagok személyiségét, társaikkal való aktivitásukat, megismerkedtem velük, majd két fontos ismérv alapján kiválasztottam az esettanulmány résztvevőit.

Az első alapvető ismérv, hogy a választott Down-szindrómások az integrált óvodai és/vagy iskolai nevelést megtapasztalták már, illetve abból a célból, hogy kellően vissza tudjanak emlékezni, esetleg mesélni, a kiválasztott alanyok mind felnőttek, 18 év felettiak legyenek.

A másik lényeges ismérv az volt, hogy értelmi képességeiket tekintve, Down-szindrómásokhoz mérve, viszonylag magas IQ-val, jó kommunikációs képességgel rendelkezzenek, bár ez nem minden esetben teljesült az elvárásoknak megfelelően.

Viszonylag kis elemszámú mintán történt az adatfelvétel, de szerettem volna mély ismereteket megszerezni a három esetről. Felvettem a kapcsolatot a hozzátartozóikkal, otthonaikban is felkerestem az interjúalanyokat. Az interjúk előtt a személyek mind beleegyeztek abba, hogy hangfelvétel készüljön a beszélgetésekről.

Az interjúkészítés körülményeinél megemlíteném, hogy a kérdezettek közül egyik Down-szindrómás sajnos a Covid19-világjárvány áldozata lett, így családja, ismerősei, pedagógusai gyászolják, de hősként tekintenek rá, ahogyan jómagam is, és remélem az olvasók is.

Az esettanulmányok alanyait az anonimitás megőrzése érdekében a dolgozatban álnevekkel láttam el (Emma, Dóri, Levi), végig így hivatkozok rájuk.

A megkérdezett személyeknek státuszuknak megfelelően különböző kérdéseket tettem fel. A leg részletesebb interjúkat a szülőkkel végeztem, ezért az esettanulmány jelentős részét az ő szemszögük alapján fogalmaztam meg. Megkértem a szülőket, hogy a beszélgetést egy rövid bemutatkozással kezdjék, meséltek az életútjukról, mit kell tudni róluk, hogyan érintettek a Down-szindrómás témában. A további interjúkérdések a Down-szindrómás gyermekük születése előtti időszakáról, születéséről, csecsemőkoráról, óvodai és iskolai életéről, iskola utáni időszakáról, a szilágysági Down-szindrómás Egyesülettel való kapcsolatáról szóltak.

A Down-szindrómás személyeknek összeállított interjúvázlatom egyszerűbb, rövidebb, könnyen megérthető szavakat tartalmaz. Az elején önmagáról és a családjáról beszélgettünk, majd az óvodai, iskolai emlékeket próbáltam előhozni, végül pedig az egyesületről való véleményére voltam kíváncsi.

A pedagógusnak szánt interjúvázlatnál a bemutatkozást követően olyan integrációval kapcsolatos kérdések következtek az adott személyre vonatkozóan, mint például, hogy miért vállalta el a Down-szindrómás integrált nevelését, hogyan fogadták a többiek, voltak-e panaszok a többi szülők részéről, az integrált vagy szegregált oktatást preferálja jobban.

A nagyszülőnél a rövid életúton túl az érdekelt, hogy milyennek látta a családi helyzetet, mielőtt a Down-szindrómás megszületett, illetve a születés után miben változtak a dolgok. Az óvodai és iskolai integrációval kapcsolatos kérdések a gyerekek közösségi beilleszkedésére, a pedagógusok hozzáállására, a felmerülő gondokra, nehézségekre vonatkoztak.

Az egyesület igazgatójával történő interjún az egyesület bemutatására összpontosítottam, ezen belül alapítás (motiváció, időpont, helyszín), célok, dolgozók, tagok korosztálya és fogyatékosága, tevékenységek, fenntartás. Továbbá a három Down-szindrómás esetről külön kérdeztem, hogy hány évesen csatlakoztak, milyen fejlettségi szinten voltak, hogyan tudott ő mint igazgató segíteni, ismerte-e a családok körülményeit, milyennek látja a gyermek fejlődését.

A válaszoknak köszönhetően mélyebben beleláthattam a három Down-szindrómás fiatal helyzetébe. Az összegyűjtött adatokat összehasonlítva különbségeket és hasonlóságokat fogalmaztam meg. Esetenként feljegyeztem az integrálási emlékeket, az oktatási intézmények hatását az életükre, majd ezek alapján következtetéseket szűrtem le.

A kutatás eredményeinek bemutatása

Az esettanulmányok elkészítéséhez minden esetben az interjúk tartalmi átírását használtam, illetve olyan szó szerinti idézeteket interjúalanyaimtól, amelyeket relevánsnak találtam. Az eredmények bemutatásánál mindhárom esetben a következő szempontokra koncentráltam: az esetek családi háttere (szülők életkora, család élete a Down-szindrómás gyermek születése előtt, születés és csecsemőkor), az intézmények, integrálás szerepe az egyének fejlődésére, személyiségük.

A 2. számú táblázat segít átlátni, hogy az esettanulmány résztvevőinek milyen életkori különbségeik vannak, hogy egyénenként mikor éltek át óvodai vagy iskolai integrációt, mikor voltak speciális intézmény tagjai, mikor csatlakoztak az egyesülethez, és hogy a kutatás ideje alatt mivel foglalkoztak.

	Emma	Dóri	Levi
Életkor	20	39	26
Óvodai integráció	3-7 évesen	5-9 évesen	5-6 évesen
Iskolai integráció	7-10 évesen	10-14 évesen	
Szegregáció, speciális intézmény			7-18 évesen
Down-szindróma Egyesület tagja	14 éves korától máig	18 éves korától máig	18-21 évesen
A kutatás ideje alatt	nagyrészt otthon	napközi otthon aktív tagja (Down-szindróma Egyesület)	nagyrészt otthon

2. számú táblázat: Ténykörülmények esetenként

Az óvodát Emma 3 évesen kezdte a korabeli gyerekekkel. Dóri és Levi szülei az óvodába iratkozásnál megvárták, míg gyermekük 5 éves nem lett. Az iskolát más életkorban kezdték, Levi például csak speciális, bentlakásos iskolába járt. 14-18 évesen csatlakoztak a Down-szindróma Egyesülethez, Dóri naponta jár nappali foglalkozásokra. Emma és Levi már nagyon ritkán vesznek részt az egyesület programjaiban, mert megszokták az otthoni környezetüket, nehéz kimozdulniuk.

Emma esete

Emma 2000-ben született Máramarosban. Szülei fiatalok voltak, édesanyja csupán 22 éves volt, amikor világra hozta. Az orvos, mielőtt hazaengedte volna őket a kórházból, nem a szülőkkel, hanem a nagymamával közölte, hogy rendellenességet lát a gyermeknél. A Down-szindróma 3 hónapos korában igazolódott be Kolozsváron genetikai vizsgálat által. Emma csecsemőkorára édesanyja így emlékszik vissza: „Nem sírt sokat. Lány és aluszékony volt. Az éjszakákat végigaludta, sőt nappal is sokat aludt. 6 hónapig kapta az anyatejet” (K.I., Emma édesanyja). Az édesapa a hivatali munkája mellett mezőgazdasággal foglalkozik, az édesanya és a nagymama felváltva sokszor segít az áru eladásában. Az édesanyjának nem volt lehetősége munkahelyen dolgozni, Emma gondozása miatt. Bár nehéz volt a család munkáját, feladatait összehangolni, anyagi nehézségekre nem panaszkodtak. Több fejlődést serkentő gyógyszert is kapott, a fejlesztésben gyógytornász és logopédus segített. A szülők féltően szerették, elfogadták kislányukat. A külső személyek és Emma is erről tanúskodik: „Anyám is azt mondta, hogy szeret, meg apám is szeret, nagyon szeret mindenki. Nekem három mamám van. Szeretnek. I love you!” (Emma) „Olyan helyre adta a Jóisten, hogy tudta, hogy hova kell adni. Mi nagyon szeretjük, és elfogadjuk őt úgy, ahogy van.” (T.Zs., Emma nagymamája) „Ez a gyerek megkapott minden kedvességet. Otthon nem éreztették vele a problémáját, pontosan úgy nevelték, mint egy egészséges gyereket.” (T.Gy., Emma tanítónője) A Down-szindrómásokra jó hatással van, ha van egy testvérük. Emmának húgával jó a kapcsolata. „Nekem van a legjobb testvérem. Csak egy cseppet néha rossz” – vallotta.

Emma 3 éves korától beszélt, járt, és beírták a falubeli óvodába. Az óvodai életéről alkotott vélemények eltérnek. Az édesanya problémamentesnek látta az óvodai életet, minden kis fejlődésnek, lépésnek örült. „Az óvodában tudta, hova kell letegye a kabátját, táskáját. Délig nem volt baj vele, eljátszott a többi gyerekekkel.” Emma szeretett óvodába járni, óvónőit kedvelte. Pedagóguszemmel viszont problémás volt, járkált a csoportok között, ha az előkészítő csoportban nehezebb volt a feladat, és a másik teremből meghallott egy mesét, éneket, átment és leült a kiscsoportosok közé.

Az I.-III. osztályt is a faluban végezte, több-kevesebb jelenléttel. Mivel a szülők csak a déli órákban hagyták az iskolában, integrációja részleges integrációnak mondható (a funkcionális integráció egyik formája). Emmának nehezen ment a korán kelés, a tanítónő pedig így az osztály többi részével a reggeli órákon haladni tudott a fő tantárgyakkal. A családja azon az állásponton van, hogy ahogy osztálytársai látták, hogy Emma nem olyan, mint ők, kezdték kiközösíteni. Az édesanya szerint az osztály szülői közössége támogató volt, utólag megértette a lányával kapcsolatos panaszokat is T.Gy., Emma tanítónője szerint „a gyerek sikere mindig három dologtól függ: pedagógus, szülő és tanuló. Ha egy hiányzik, összeomlott az egész.” Amikor Emma első osztályos lett, az iskola igazgatója az integrálást támogatta, az igazgató és a szülők kérésére vállalta el T.Gy. Emma oktatását.

„Hűen emlékszem Emmára. Arra is emlékszem, hogy sokszor hallottam szülőértekezleten, hogy tanítónéni, még meddig tartja Emmát az osztályban? Mert mi elvisszük a gyerekeket, Emma nagyon zavarja az osztályt” – mesélte. T.Gy. szerint Emma legjelentősebb problémája a figyelemmel volt. Maximum 10 percig koncentrált, de akkor sem teljesen. „Egy óra alatt annyiszor volt felállva, hogy az ember szeme elfáradt volna mindig figyelemmel követni.” Ha a társaival való kapcsolatát figyeljük meg, egyik osztálytársnője a szomszédjában lakott, neki szót fogadott, mert érezte, hogy ő szereti. Viszont nem mindenki iránt érzett így. „Én még nem mondtam el, hogy bosszút állok Á-n. Mert beszólt nekem.” – tört elő Emmából egy emlék. Az édesanyja csitítgatta, hogy nem szabad bosszút állni, csak Istenhez kell imádkozni, ő elrendezi. „Isten nem ver bittal. Mindenki megkapja a porcióját. Mindig szoktam imádkozni. Este, reggel, délben, délután” – mondta Emma őszintén. A képességeiről így beszélt a tanítónője: „Jó memóriája volt, a verseket szerette. Elsőnek tanulta meg az énekeket, van énekhangja is, bár az az ő hangja, nem az egészségeseké. A kezűgyessége is jó, de az ujjperecei nincsenek kellően kifejlődve, ezért minden esett ki a kezéből, írni, olvasni nem tudott.” Az írás megtanulását Emma még nem adta fel: „Úgyis megtanulok még írni. Csak múljon el a koronavírus, én akkor megyek az egyetemre, mert énekes akarok lenni.”

Emma tudta, hogy nem képes a többiek szintjét elérni. A tanítónő szavaival „lesugárzott a kis arcáról, hogyha nem tudott megbirkózni valamivel. Nála a sikerélmény is teljesen máshogy nyilvánult meg, mint a többieknél. Annyira tudott örülni, ha csak egy pontot vagy vonalat lerajzolt. Jött, és megpusztilt, de még hányszor, óra közben!” A tanítónő őszintén elmondta, hogy az ő esetében nem az osztály húzta fel őt a fejlődésben. „Nem rosszindulatból, de a többi gyerek rovására ment. Olyan pillanat is volt, hogy magyaráztam a táblánál, és Emma eltűnt közben. Ekkor elindult az egész osztály a keresésére, amíg meg nem találtuk a templomnál, mert már elindult hazafelé.”

A III. osztály után már több volt az elvárás, Emma így abbahagyta a tanulást. Próbált egy román nyelvű, speciális intézetbe járni, de voltak súlyos esetek, akiktől félt. Később, 2014-ben csatlakozott a Down-szindrómás Egyesülethez, a távolság miatt csak ritkán látogatta. Emma annyit mondott nekem, hogy szeret oda járni és a legjobb barátja Zs., akibe szerelmes. N.E., az egyesület igazgatója így nyilatkozott: „A Down-szindróma világnapján vagy március 8-án, a nemzeti ünnepen, karácsonykor Emma általában jelen volt. Bújós, félős volt, nem találta fel magát olyan jól. Szülei lelkesen részt vettek a gyűjtésekben, sok termést szállított hozzájuk az édesapja.” Végül Emma személyiségéről kérdeztem. Magáról így nyilatkozott: „Én szép vagyok, okos vagyok, csak egy kicsit kövér vagyok.” Édesanyja azt mondta nem mindig volt ilyen könnyű a nevelése. „Türelem kellett hozzá, főleg serdülőkorban, mikor agresszívabb volt. De a nehezén már túl vagyunk és a Jóatyában bízunk. Ő adta a keresztet, úgyhogy vele el bírjuk vinni.” Emma otthon tölti a mindennapjait. A szobáját egyedül rendbe rakja, önállóan öltözik, mosakszik, eszik, takarít. Ha nem is azonnal, de édesanyja kérésére el szokta végezni a rá bízott feladatokat. Nehezen mozdul ki otthonról, inkább a megszokott környezetet preferálja.

Dóri esete

Dóri Szilágy megyében született 1981-ben szülei egyetlen gyermekeként. Születéskor nem sírt fel, ami árulkodó jel volt arra, hogy valami nincs rendben vele. „Akkor, 40 évvel ezelőtt gyerekcipőben járt az orvostudomány.” – osztotta meg N.E., Dóri édesanyja. Első ismert eset volt a kisvárosban. Édesanyja ismerősei nem hagyták, hogy magába roskadjon, „megmondták, hogy ez a sérülés olyan, hogy ha mellé állsz, akkor sok mindent el lehet érni, hisz fejleszthető. Volt egy rendes orvos is, aki elmagyarázta nekem, hogy ez nem nagy tragédia, hiszen ők annyi örömet adnak az életben, amennyit egy normális, egészséges nem tudna. Csak szeretet kell nekik, az élteti őket.” – emlékezett vissza az édesanya. A család fenntartása miatt az édesapa hétköznapiakon egy másik városban dolgozott, hétvégenként járt haza. Bánatát rendszeres alkoholfogyasztásba fojtotta. Az édesanya könyvelőként dolgozott a szülővárosban, az ő szülei nagy részt vállaltak gyermeke gondozásában. Dóri sovány volt, gyenge csontozattal. Majdnem 3 évesen kezdett el járni, első szavait 4 évesen mondta ki, 5 éves koráig egy németországi orvos által injekciós kezelést biztosítottak számára, amely fejlesztette a jobb agyféltekét. Dóri 5-9 éves kora között járt állami, napközi óvodába. Ekkor szobatiszta volt, az óvónőt a szomszédból előtte már ismerte. Az óvónője szerette Dórit, szorgalomra ösztönözte. N.E. jó kapcsolatot ápolt a többi szülővel, az óvodai szülőbizottság elnöke volt. Dóri szerette az óvodai játszást, közös programokat, zenés aktivitásokat. Arra a kérdésemre, hogy mire emlékszik vissza az óvodából, Dóri

így válaszolt: „Az óvodából csak annyira emlékszem, hogy behomokoztam a leánynak a fejét.” Az óvodás barátairól pedig a következőképpen beszélt: „Csak egy barátom volt, M.K., akivel jó barátok voltunk.”

Dórit az óvoda 9 éves koráig fogadta, ezután 4 évig integrált iskolai oktatásban részesült. Az iskolában Dóri már jól ismerte a tanítónőjét is, aki a szárnyai alá vette. Édesanyja megosztotta, hogy „kedvelte a tanító nénit, ezért mindent megtanult. A matematika nehezebben ment, de megtanult írni, bár ki-kihagyott néhány betűt. A nyelvek jól mennek neki, most is beszél románul, németül is.” Könnyen ment a verstanulás, szerepléskor bátran előadta, „emlékszem az Anyám tyúkjá verset is ügyesen megtanulta.” – mesélte az édesanyja. „Mondjad azt is, hogy verekedtem az iskolába!” – vágott bele édesanyja szavaiba Dóri. Az iskolás évei Dórinak körülményesebbek voltak, mint azelőtt. Hazafele egyedül ment, de volt, hogy sorra törte be az ablakokat egy-egy kővel. Amikor valami nem úgy történik, ahogy szeretné, hamar agresszívvá válik. Iskolai emlékeire rákérdezve, Dóri így mesélt: „Az iskolából arra emlékszem, hogy a román tanárra haragudtam, de odavágtam valamit hozzá, mert megérdemelte. Az iskolában O. volt a barátom, mellette ültem. Együtt farsangoztunk is. Csináltunk farsangi bálakat az iskolába. Virágárus lánynak öltöztem be. Megvan a kép is, de otthon felejtettem.” A IV. osztály elvégzése után az V. osztály az új tanárokkal már túl sok változás volt Dórinak. Egyik tanárnővel konfliktus is alakult ki, ahogy Dóri már említette. „És akkor ennyi volt az iskolából, kész. Nem kínoztuk ott tovább.” (Dóri édesanyja)

Dórinak azonban az iskolai évei után kellett az elfoglaltság. Édesanyja 54 évesen létrehozta a Down-Szindróma Egyesületet szülővárosában, mely öt év múlva sokak öröme napközi otthonná is alakult. Az egyesület nonprofit szervezetként működik ma is. Romániai és külföldi támogatói is vannak, mindig akadt valaki, aki a szívében indítatást érzett, hogy különböző adományokkal vagy önkéntességgel támogassa az egyesületet és azt a nemes célt, hogy a környékbeli családok válláról levegyék a terhet, ami az otthonmaradásra kényszerült személyek gondozását illeti. „Szeretem itt, mert kikapcsolódom. Régóta ismerem a többieket” – mondta Dóri. Az egyesület vezetése Dóri nevelése mellett nem mindig volt egyszerű. „Nehéz volt, de megérte, mert legalább a szülők pár órára felszabadultak, és a gyerekek lefoglalták magukat, nem csak a négy fal között voltak.” Az alapításkor 3 éves kortól fogadtak gyerekeket, de ma már csak felnőttek vannak. Nagyrészt Downosok járnak, de különböző értelmi/testi fogyatékos is megfordul náluk. Először csak egy gyógypedagógus dolgozott az intézménynél, de ahogy nappali otthonná alakult, minden negyedik személyre fel kellett venni egy szociális gondozót. A tevékenységek között társasjátékoznak, kézműveskednek, párnákat varrnak, gyertyákat öntenek, asztaldíszeket készítenek eladásra. Sokszor kirándulnak, fellépnek koncerteken.

Dóri hétköznapijait tekintve, mint általában a Downosoknak, neki is megvannak a mindennapi programjai. Ha felborul a napi program, felborul a kedve is. Nem ismeri az órát, de be van táplálva az időérzés a fejébe, tudja mikor kezdődik az adott film vagy mikor kell induljanak az otthonba. „Jaj, a gyógyszer nem vettem be.” – jutott eszébe Dórinak a beszélgetés közben. Elővette a tablettákat, s közben egy Zámbo Jimmy dal sorait énekelte: „Mindent elfelejték már, elfáradtam rég... Érzem elborít a láz, sírni szeretnék”. A gyógyszer beszédese után kijelentette boldogan: „Na, most már nem sírok!” Dóri szeret élményeket átélni, utazni. A házimunkát nem igazán végzi el, de napi szinten olvas újságot, filmeket néz, énekel.

Levi esete

N.P., Levi édesanyja, első gyermeke után 8 évre, 30 évesen hozta világra második gyermekét 1995-ben. A szülők nem sejtették, hogy bármiféle probléma lenne a magzattal. Levi nem anyatejen nőtt fel, keveset mozgott, rengeteget aludt. Nehezen lehetett etetni, mert kifelé nyomta nyelvével az ételt. Csecsemőkorától kezdve már jártak gyógytornára, masszázusra és elektroterápiára. „Ezért a gyerekért én mindent megteszek, de bármennyi szakkönyveket is olvastam, nem tudtam egy szakember helyét betölteni.” (N.P., Levi édesanyja) Az édesanya kevés külső segítséget kapott a nevelésben, a család kizárta őket, a megszokott baráti kör is eltávolodott tőlük, egyedül a gyülekezeti közösségük volt befogadó. Mindkét szülőnek nehéz volt feldolgozni, hogy Down-szindrómás gyermekük született az egészséges után. Az édesanya szinte belebolondult, de nem adta fel. Istenbe vetette bizalmát, rábízta fia, családja életét. Az édesapa reggeltől estig gyári munkásként dolgozott. Alkoholba menekült a helyzet miatt. „Ilyen helyzetekben legtöbb nő egyedül marad. Támasza van, ha vállal még egy gyermeket” – mondja

meglátását az édesanya, és így is lett, Levi születése után hamarosan a harmadik gyerekük is megszületett. Játsszótársra és bajtársra is lelt öccsében, kisebb korukban nagyjából egy értelmi szinten voltak.

Levi kétévesen kezdett el járni, a beszéd nehezebben ment. Az óvodát 5 évesen kezdte el. Az óvodapedagógusok szeretettel vállalták a gondozását, a többi gyerek szerette és dédelgette Levit, mert látták, hogy más, úgy fogták fel, mintha Levi kisebb lenne, mint ők és vigyázni kell rá. Az óvodában általában szófogadó gyerek volt. N.P. úgy gondolja, jó kezekben volt, tapasztalt pedagógusokhoz került. „Szépen fejlődött. Lehetett vele dolgozni, azt mondták az óvónők is. Mindig megmutatták a kis füzeteit, hogy miket készített. Nagyon ráállt a keze a kézműves dolgokra. Szeretett színezni, vágni.” A szülők viszont panaszkodtak, hogy gyermekeiket fejlődésükben Levi visszahúzza. Az óvónő próbálta egybetartani a csoportot, de aláírásokat gyűjtöttek, így egy év után, 6 évesen el kellett hagyja az óvodát. Édesanyjának kudarc volt ez, de próbálta magát a többiek helyébe képzelni, és azt mondta, lehet ő is aláírta volna azt a papírt, ha hozzá jöttek volna. Levit sosem próbálták állami iskolába adni, speciális intézményt kerestek. Összesen 10 évig részesült speciális oktatásban egy közeli városban, hétvégeként és vakációkban ment haza a bentlakásból. Mivel csak román nyelvű osztályok voltak a speciális iskolában, a két nyelvet mind a mai napig keveri, vannak szavak, amelyeket ma is románul használ. Ebből az intézményből nagyon sokszor elszökött, ilyenkor ahány tanár és autó volt a közelben, mindenki Levit kereste. A probléma megoldása érdekében vasráccsal kerítették be az épület ablakait. Sokféle fogyatékos gyerek volt az intézményben. Levinek meg kellett tanulnia megvédenie magát, sajnos a verekedés gyakori volt. De N.P. meg volt elégedve a foglalkozásokkal. Levi többet kézimunkázott, de mindenkinek a képességéhez mérten adtak feladatokat. Egy időben Levi gyújtogatott. Az egyik gyerek cigizett az internátusban, Levi elvette a gyufáját, meggyújtotta vele a matracot és a sötétítőt. Otthon is próbálkozott néha meggyújtani tárgyakat, de ott nem történt hasonló baj. Levi nem tud visszaemlékezni sem az óvodai, sem az iskolai éveire. Beszédét a családja vagy a közeli ismerősök megértik, de egy idegen számára nehezen érthető. Az ő interjúztatása emiatt nem tudott megvalósulni, az édesanya emlékeit, részletes megjegyzéseit gyűjtöttem össze az ő esetében.

Hasonlóságok és különbségek

Emma, Dóri és Levi helyzetét összevetve a következők a hasonlóságok: egyik félnél sem tudtak a szülők előre a Down-szindróma fennállásáról a gyerek születése előtt, így időbe telt ennek a feldolgozása. Mindhárom gyereket megpróbálták állami óvodába adni, kettőjüket állami iskolába is, az integrálást támogatták. Az egyik kiemelkedő hasonlóság, hogy az édesanyákra jellemzőbb az áldozatkészség, megváltoztatták életvitelüket, munkájukat a gyerekük érdekében.

Ha a különbségeket vizsgálom, az első fellelhető tényező az édesanyák életkora között van: Emma édesanyja volt a legfiatalabb (22), Levié 30, Dórié 35, amikor Down-szindrómás gyerekük született. A szakirodalom azt mondja, hogy idősebb szülőknél gyakoribb a Down-szindróma előfordulása, de láthatjuk, hogy fiataloknál is ugyanúgy megtörténhet. Ma már szűréssel előre meg tudják állapítani, ha Down-szindrómára utaló jeleket látnak az ultrahangon. Emma és Levi édesanyja a következő terhességükkor már elvégeztették a szűrővizsgálatot Kolozsváron vagy Magyarországon.

Az esetek közül két elsőszülött Down-szindrómás van (Emma és Dóri), egy pedig második gyermekként érkezett a családba (Levi). Ha a testvérek jelenlétét nézzük, egyedül Dórinak nincs testvére, Emmának egy, Levinek pedig két testvére van (nővére és öccse is). Az interjúk alatt a több gyerekes szülők pozitívan számoltak be a testvér jelenlétéről.

Mindhárom esetenél problémát okozott, hogy kevés lehetőség van kisebb létszámú, speciális, egyéni tantervű osztályokban anyanyelven tanulni. A pedagógus hozzáállása és a szülői közösség nagy mértéken befolyásolhatja a Down-szindrómások sikerét.

Az óvodai és iskolai emlékek vizsgálata

A következőkben a Down-szindrómások által említett emlékeket tanulmányozom.

Emma egy mély, negatív érzéssel emlékszik vissza az iskolából arra, hogy egy osztálytársa beszólt neki. A szóbeli sértést a mai napig nem tudja elfelejteni, bosszút szeretne állni rajta. Dóri sorolt fel a legtöbb emléket az esetekből. Egy olyan emléket hozott fel az óvodával kapcsolatban, amikor behomo-

kozta a társa fejét, mert mérges volt rá, illetve megosztotta velem óvodai barátjának a nevét. Az iskolából olyan negatív emlékei maradtak meg, hogy többször verekedett és egyszer a tanárnőjének dobott valamit dühből. Iskolai barátjával és egyben padtársával közös farsangozási élményre is emlékszik.

Levi sajnos nem tudott/akart óvodai vagy iskolai emléket megosztani, édesanyja szerint nem emlékszik már vissza ezekre. Az emlékek 100%-osan konkrét emberekhez kapcsolhatóak, a felsorolt hat emlékből csak egyetlenegy pedagógushoz, őt a társaikhoz köthető. A két személyből Emma csak negatív, Dóri pedig három negatív és két pozitív emléket idézett fel. Vessük össze először a negatív emlékeket. A Down-szindrómások részéről mindegyik negatív emlék mögött düh áll, agresszív cselekedet vagy cselekedetnek a vágya (bosszú). Az agresszív megnyilvánulásoknak okai fellelhetőek, Emma említett történetében egy szóbeli sértés történt, amelyet nem sikerült feldolgoznia. Dóri negatív óvodai emlékében új helyzetbe került, új gyerekek jöttek az óvodába és ezt nem tudta elfogadni, a homokszórás egy ellenreakció volt. Az iskolában a tanárnő nem engedte meg, hogy táskáját a padon tartsa, ledobta a földre, amiért Dóri megdobta őt. Ebből is láthatjuk, hogy a Down-szindrómások gyakran úgy viselkednek, ahogyan bánnak velük, a váratlan helyzetekre azonnal érzelmileg reagálnak. Nagyon tudnak szeretni, de az ellenszenvet képesek fokozottan visszaadni.

Vizsgáljuk tovább a pozitív emlékeket. Dóri az óvodai és iskolai legjobb barátja nevét is elmondta. Az iskolai barátjával kapcsolatban eszébe jutott, hogy együtt farsangoztak, elmesélte minek öltözött be, még képet is szeretett volna nekem mutatni, csak nem volt nála. Az iskolai barátjával jól kijött, hisz a rokonuk is volt, így többször találkoztak.

A Down-szindrómások egyszerre ontják magukból, és szomjúhozzák a szeretetet. Én azon az állásponton vagyok, hogy pedagógusként az integrálásnál a szeretet kell legyen az első, legfontosabb lépés, mert anélkül minden további erőfeszítés összeomolhat.

Következtetések

Egy Down-szindrómás gyerek születése meglepetésként és traumaként is érheti a szűkebb és a tágabb családot. Az állapot súlyosságától függően általában valakinek el kell vállalni a gyerek teljes idejű gondozását. A felelősség, az utánajárás, az életük megváltoztatása inkább az édesanyákra hárul, mint az édesapákra. Az édesapáknak nehezebb a család anyagi támogatása, könnyen meghátrálhatnak, elköltözhetnek, felbomolhat az addigi családi harmónia. Láthatjuk, hogy Emma édesapja otthon maradt, odaadón dolgozott a jobb megélhetésért, de Dóri és Levi édesapja az alkoholhoz menekült. Egy édesanyának annyira szívügye lett a Down-szindrómás és más sérült gyerekek sorsa, hogy egyesületet alapított közel az otthonukhoz. A kutatást végezve azt tapasztaltam, hogy a Down-szindrómás egyesületek vezetői gyakran Down-szindrómás szülők is.

A kutatás során kapott visszajelzések alapján értékelendő és követendő példának tartom, ha egy pedagógus elvállalja a Down-szindrómás gyerek oktatását a többségi oktatásban. Az óvodapedagógusok és az alsó tagozatos tanítók, ha támogatják a Down-szindrómások integrálását, azzal a gyerekek társadalomba való beilleszkedését, önértékelését, fejlődési lehetőségeiket is biztosítják. Tapasztalataim szerint az iskolai integrációt sokkal nehezebb megvalósítani, mint az óvodait. A Down-szindrómához gyakran kapcsolódó kognitív lemaradás miatt itt már feltűnőbb az eltérés az egészséges gyerekek és a Down-szindrómások képességei között, mint óvodáskorban. A gyerekeknél, ahogy nőnek, egyre jobban megjelenik a versenyszellem, hamarabb megszegyeníthetik társukat, lehet nem szándékosan, de könnyen megbánthatják őket másfajta viselkedésmódjuk miatt. Egyes megnyilvánulásuk nemcsak a gyerekeknek, de nekünk, felnőtteknek is szokatlanok lehetnek, még ha ismerjük is a hátteret. Ilyen például, ha beszéd közben nem néz a szemünkbe, hanem teljesen más dologra koncentrál, ahogy az egyik interjúalany nálam is tapasztaltam. Az interjúk következtében amellet kívánok érvelni, hogy ha van legalább egy biztos kötődés egy személyhez az óvodai csoportban vagy osztályközösségben, az segíti a Down-szindrómások hatékonyabb beilleszkedését.

Szükséges változtatások

A szűkebb-tágabb társadalom részéről előnyös lenne, ha kialakulna egy inkluzív, integráló szemlélet. Célszerű változtatás lehet egy védőnői hálózat kialakítása, hogy a lakosság szinte teljes spektrumát érintő preventív ellátással a Down-szindrómás családok is részesüljenek gyermek- és családvédelemben, szoros kapcsolatot tartva gondozóikkal.

Szükség lenne Down-szindrómás szülőket támogató csoportokra, hogy a hasonló helyzetben levő szülők azonkívül, hogy egymástól tanulnak, még tanácsot is kaphassanak a különféle – egészségügyi, szociális, vagy egyéb jellegű – problémákban. A Down-szindrómás egyének integrálását elősegítve az óvodai és iskolai nevelésben egyik legszükségesebb változtatásnak tartom a nagyobb számú anyanyelvi intézmények biztosítását Erdélyben, a pedagógusképzés megreformálásával, fejlesztő terápiákkal. A differenciálás megfelelő működése céljából sokkal több gyógypedagógusra és szakértői véleményre van igény, mint amennyi rendelkezésre áll óvodáinkban, iskoláinkban. A pedagógusok és segítő szakemberek fáradhatatlan együttműködése a Down-szindrómások javára hatalmas változásokat érhetne el a jövőben.

IRODALOM

- BERSZÁN Lídia (2012): Jogok és esélyek. A fogyatékos gyerekek/fiatalok helyzete és lehetőségei Romániában – longitudinális kutatás. Erdélyi Társadalom, 18, 2. szám. 29-46.
- BUDAY József (2001): Down-szindróma. In: Mesterházi Zsuzsa (szerk.): Gyógypedagógiai lexikon. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Budapest. 75-76.
- COLE, Michael, COLE, Sheila R. (2006): Fejlődéslelektan. Osiris Kiadó, Budapest.
- CZEIZEL E., DIÓSSZILÁGYI G., DOMOKOS Gy., DÓZSA Gy., EIBEN O., GÖTZE Á., et al. (1978): Az értelmi fogyatékosok kóreredete a "Budapesti-vizsgálat" tükrében. Medicina Könyvkiadó, Budapest.
- ILLYÉS Gyuláné (1996): Gyógypedagógiai lelektan. – III. Rész. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- KONCSÁRD Anna, KOVÁCS Lídia (2020): A sajátos nevelési igényű gyerekek integrálása az óvodában. Kézirat. 11–14.
- KÖNCZEI György (1992): Fogyatékosok a társadalomban. Gondolat Kiadó, Budapest.
- LAUTESLAGER, Peter. E. M., VÍSLAN Maria (ford.) (2005): Copiii cu sindrom Down. Dezvoltare motorie și intervenție. Editura de Sud, Craiova.
- LENZEN, Heinrich (1994): Down gyermekeink jövője. Szülők, nevelők könyve. Pedellus, Debrecen.
- MÁTÉ Gabriella (1998): Meglásd, gyönyörű lesz... Beszélgetések Down-kóros gyermekek szüleivel, nevelőivel, gyógypedagógusokkal, orvosokkal. Littera Nova Kiadó, Budapest.
- MOLDOVAN Mihaela, LAKATOS Gyöngyike (2000): O dovadă că se poate. Biblioteca Revistei Familia, Oradea.
- MOROZOVA Elena (2018): Educarea copilului. Dificultăți și soluții. Editura Sophia, București.
- WILMSHURST, Linda, BRUE, Alan W. (2018): The Complete Guide to Special Education. Expert Advice on Evaluations, IEPs, and Helping Kids Succeed – Third Edition. Routledge, Taylor & Francis Group, New York.

A gyermek kognitív fejlődési jellegzetességeinek bemutatása projektív rajzvizsgálattal

Absztrakt

A gyermekek kognitív fejlődési jellegzetességeinek bemutatása projektív rajzvizsgálattal történt, mivel a gyermekrajzokon megjelenhetnek a személyiség rejtett részei, emellett pszichés tartalmak kerülhetnek felszínre, kognitív fejlettség mutatói is megfigyelhetők a gyermekrajzokon. A rajz ún. átmenetet képez a nyelv és írás között, megalapozza az írástanulás előkészületeit, a gyermek egyéni személyiségjegyeit a legjobban tükrözi, a gyermek alkotó tevékenységei közül legjobban megfigyelhető. A rajzolás nemcsak élvezetes tevékenység, hanem a rajz a fogalomfejlődéssel és az általános intelligenciával is magas korrelációt mutat. Úgy tartják, hogy a rajz gazdag betekintést nyújt a kisgyermekek gondolkodásába. Megcéloztam a gyermeki kognitív fejlődési jellegzetességeinek, ezen belül a kisiskoláskorú gyermekek fejlődési sajátosságainak vizsgálatát. Projektív rajzvizsgálattal szeretném bemutatni a kisiskoláskorú gyermekek kognitív képességeit, mivel a gyermekrajz mérési eszközként is alkalmazható. Ezen kívül felmérni a tanulók tanulási erősségeit, Gardner elméletére alapozva. A vizsgálatokat elemi osztályos tanulók között végeztem, felmértem a tanulók rajzszintjét, megállapítottam, hogy a rajzfejlődés melyik szakaszánál tartanak, esetlegesen valaki megragadt-e valamelyik fejlődési korszaknál. Ezen kívül Gardner többszörös intelligencia elméletére alapozva, elvégeztem a „Tanulási erősségeket” mérő tesztet, mely a tanulók intellektuális képességeinek azonosítására szolgált. Mint pedagógus ismernünk kell a tanulók képességeit, nyomon kell követnünk fejlődésüket, esetlegesen segíteni őket, ha elmaradtak, támogatni előhaladásukat, észlelni milyen terület az erősségük, mindenképpen kiemelendő a tehetséggondozás, mint fő feladat. Korunk egyik legmeghatározóbb pedagógus kompetenciái a reflektivitás, a tanulók személyiségének fejlesztése, és a tanulás támogatása, ezen kompetenciákon belül a fejlettség mérése. Ahhoz, hogy egyéni bánásmódban részesítsünk minden tanulót, megfelelően tájékozottnak kell lennünk képességeikről, fejlesztésükről, elmaradásairól, erősségeikről. A vizsgálat első hipotéziseként feltételeztem, hogy alakrajzolásnál több gyermek egy megszokott, jól begyakorolt sémát követ, megragad egy bizonyos szinten, nem törekszik a tovább fejlődésre, holott magáról az emberi testről tágabb fogalomtárral rendelkezik, mint azt megjeleníti. A feltételezés a vizsgálati mintára vonatkozott. A másodszor feltételeztem, hogy a rajzvizsgálat eredményei összefüggésben vannak a tanulási erősségeket mérő teszttel, a magas rajzfejlettséget mutató rajzolóknak intelligenciái mutatói is magasak.

Kulcsszavak: kognitív fejlődés, rajzfejlődés, tanulási erősségek, Goodenough- emberrajz teszt.

A gyermeki kognitív fejlettség jellegzetességei

A gyermekfejlődéslektan kialakulásának az oka, hogy megmagyarázza a feltételezhető változásokat, valamint azokat a gyermeki viselkedésben megjelenő egyéni különbségeket, amelyek a gyerekeket jellemzik az egymást követő életszakaszokban.

Fejlődésmodellek tanulmányozásával több nevezetes pszichológus, kutató foglalkozott, ilyen volt Sigmund Freud, akinek a nevéhez a pszichoanalízis és pszichoszexuális fejlődéseméletek kapcsolódnak. A pszichoanalízis alapja, hogy a fejlődés motorját az érzelmek mozgatják. Freud

felfogásában az érzelmek valamilyen módon a szexualitáshoz kapcsolódnak. Megemlítendő ezután Erikson pszichoszociális fejlődésmodellje, mely Freud elméletére alapszik, a fejlődés szociális beolvadását tekintette elmélete meghatározó alapelemeként. Freud nézeteit kiegészítve, Erikson a lelki egészség kialakulásának az elméletét alkotta meg. Erikson szerint maga a gyermekkor nem a kezdete és vége a fejlődésnek, hanem ez az egész élettartamot felöleli. A pszichoszexuális fejlődéssel párhuzamosan, egészen serdülőkorig egybeolvadva lépnek fel a meghatározott fejlődési ciklusok (ROTH, 2010: 52-66).

Piaget megközelítésében a kognitív fejlődés belső érés alapján alakul ki, cselekvéses tapasztalatszerzés révén, a külső környezettől függetlenül. Így jut el a felnőttekre jellemző tulajdonságokig, felnőttől csupán annyiban különbözik a gyermek, hogy értelmi fejlődése más, sajátos gyermeki szerveződésben alakul. A folyamat aktív tagja a gyermek, kíváncsisága vezérelti arra, hogy kísérletezgesen (BERNÁTH, 1997: 102).

A kisiskoláskor sajátosságai

Erikson azt vallotta, hogy a kisiskoláskor betöltése egy fordulópont a gyermek életében, egy meghatározó állomás, mind a testi, mind a szellemi fejlődésében. Egyre jobban önállóodnak, függetlenednek a szülőktől, családtól, alkalmazkodnak az új környezet feltételeihez. Kialakulnak a családtól független érzelmi kapcsolatok, a barátságok. A fejlődéslélektanban ez az időszak egy úgy nevezett nyugalmi állapot, a kisgyermekkori pörgés és pubertás kor között. A gyermek értelmi fejlődése egyenletes, nincsenek gyors változások, Freud a lappangás időszakának nevezi ezt a korszakot. Én- és értelmi fejlődésük ebben a szakaszában, a leghajlandóbb alkalmazkodni a felnőttek kívánságaihoz és a szabályok elfogadásához (VAJDA, 2014:158-160).

A fantázia szerepe csökken, meg tanulják megfelelően használni a logikai szabályokat, gondolkodásukban nagyobb jelentősége lesz a valóságnak. Az egocentrikus gondolkodásuk több központúvá válik, képessé válnak logikai műveletek elvégzésére, lassan kialakul az elvont, racionális gondolkodó képességük. Képessé válik a dolgokat analizáló-szintetizáló módon megvizsgálni. Kisiskoláskorban nagy jelentősége van a gyermek fejlődésében a kortárs csoportnak, nagyon fontos számukra, hogy a társak elfogadják őket. A gyerekek magukhoz hasonló barátokat választanak a kisiskolában, a felsőbb osztályokban lesz csak a barátság alapja a közös értékrend és érdeklődés (PIAGET, 2004:138-140).

A megismerés felváltja a domináns mágikus gondolkodást. Kisiskoláskorra tehető az *érzéketi realizmus (7-9 év) korszaka*, másnéven a jelenségszerű ábrázolás időszaka, melyben a gyermeki ábrázolást a külső minta követése uralja. Már nem azt rajzolja, amit érez, hanem figyelme az őt körülvevő környezetre irányul, igyekszik azt úgy ábrázolni, ahogyan látja. Az emberi testet egyre arányosabban, valószerűbben rajzolják meg. Gyakorivá válik a profil helyes ábrázolása, a színek hagyományos használata. Jellegzetes a mozgó alakok ábrázolása, megjelenik a téri dimenzió és perspektíva. A háttérrel úgy rendezi, hogy kivehetők legyenek a távolabbi és közelebbi dolgok, jellegzetesek az előtér- kiképzésű rajzok. A messzeség és mélység ábrázolásának igénye is előtűnik. Megjelenik a részleges takarás képessége, pl. a felhő mellé rajzol egy fél napot. A tárgyak megfelelő nézetben való ábrázolása még nagy fejtörést jelent, gondot okoz, hogy a házat három dimenzióban rajzolják le vagy árnyékot is készítsenek a tárgyakhoz. Az ábrázolással a gyermekek már közölni szeretnének valamit: életük eseményeit minél pontosabban és valóságghűbben igyekeznek ábrázolni. A rajzokon megjelenik a cselekvés is. A gyermekek a tematikus rajzokat részesítik előnyben, szívesen rajzolnak hangulatképeket, csendképeket, különböző jeleneteket. A rajzaik továbbra is tükrözik belső világukat, viszont igyekeznek figyelembe venni a valóság jegyeit. Így diagnosztikus értékűek még ebben a korban is a rajzok, mivel szorongásukat is kifejezhetik egy-egy alkotás során. Szokatlan színezés, aránytalanság, zsúfoltság kifejezhet vágyakozást valami iránt, szorongást, iszonyodást, támadást, elnyomást (ROTH, 2010:197).

Két féle típusú rajzoló különíthető el: az első a szintetikus rajzoló, akiknek a figyelmét a kiemelendő kontúrok kötik le, a nagy egészet emelik ki, kevésbé koncentrálnak a szerkezetekre. Második típushoz sorolandók az analitikus rajzoló, akik a szerkezetre, felépítésre összpontosítanak. A két típus megegyezik a gyermekek gondolkodásának különböző fejlődési irányával (Feuer, 2003:56).

A fantázia szüleményei akár kisiskoláskorig is elhúzódhatnak. Viszont 8-10 éves kor között nagy változások figyelhetők meg az emberábrázolásban. Megjelenik a test öltöztetése, a testrészek ábrázolása pontosabbá válik. A lányokra merőbben jellemző az alakok öltöztetése, ékszerekkel díszítése, a haj finomabb kiemelése. A rajzolt emberalakokból körülbelül 10 éves korig következtetéseket lehet levonni a gyermek szellemi fejlettségi szintjére. Erre épül Florence Goodenough emberajz-tesztje.

Az emberábrázolás fejlődését két szakaszra bontják, presematikusra (4-6 év) és sematikusra (6-10 év). Ekképpen az óvodáskorúak rajzfejlődési sajátosságait a presematikus szakasz foglalja magába, míg a kisiskoláskorúak rajzfejlődési jellegzetességeit a sematikus szakasz. Az emberről alkotott fogalmak meglétét nem mindig tükrözi a rajz. A gyermek sokkal többet tud az emberről, az emberi testről, mint amit képes megjeleníteni. Rajza úgynevezett ideoplasztikus ábrázolás, vagyis nem egy embert, hanem egy képzetet rajzol le. (Vajda, 2014, Biró, 2021:21-22).

A gyermeki kognitív fejlődés kutatásai – projektív rajzvizsgálat

Különböző módszereket alkalmaznak a gyerekek intelligenciájának felmérésére, kezdve a rajzólástól, a kérdések megválaszolásáig vagy mesék elmeséléséig. A rajz mérési módszerként való alkalmazásának számos előnye van. Nemcsak, mert a rajzolás élvezetes tevékenység, hanem a rajz a fogalomfejlődéssel és az általános intelligenciával is magas korrelációt mutat. Úgy tartják, hogy a rajz gazdag betekintést nyújt a kisgyermek gondolkodásába. Az emberi figurákat tartják a legjellegzetesebb formáknak, melyet egy bármilyen életkorú gyermek rajzolhat (TARIGAN, 2022:30-31).

Az egyik legelső rajzteszt, ami máig használt a kritikák ellenére, az Goodenough „Rajzolj egy embert!”-tesztje. Florence Laura Goodenough egy rendkívüli képességekkel megáldott nő volt, fejlett IQ-val, ennek köszönhető valószínűleg, hogy kutatásai is erről szólnak. Tanára Lewis Terman, a híres intelligenciakutató „briliáns elmének” hívta, mivel az 1900-as években kevesen szereztek PhD fokozatot, pláne nem nők. Florence egész életét a kutatásainak és a tanításnak szánta oda. Florence L. Goodenough 1926-ban mutatta be vizsgálatainak eredményeit. 3593 emberrajzot elemzett, 4-8 évesek rajzait, hogy megbizonyosodjon róla, milyen kapcsolatban van a rajzi fejlettségi szintjük a szellemi fejlődésükkel. Rajzszinten az emberfigura valóságosságát, az emberalak minél részletgazdagabb ábrázolását tűzi ki feladatul. A gyerekek egy rajzot készítenek, ezt értékeli ki a pedagógus, pontozva az arc-, testrészek meglétét vagy hiányát, ábrázolásuk minőségét. Ehhez táblázatot készítenek, melyből kikereshető a rajzkorának megfelelő életkor és megállapítható, hogy a gyermek teljesítménye átlagos, gyenge vagy kiemelkedő korához képest. (KÁRPÁTI, 1995; BIRÓ, 2021:32).

Goodenough módszereinek viszont hibaforrásai is ismertek. Az 1920-as években a pszichológiai tesztek nem voltak elterjedtek, úgymond gyermekcipőben jártak. De a megjelenő intelligencia tesztek túl bonyolultak voltak, mivel Goodenough módszere gyors és egyszerű volt, inkább azt alkalmazták. A hibája az lenne, hogy nem ismerte fel, hogy a rajzkészségét más tényezők is befolyásolják, mint a gyermek intelligencia szintje. W. Sehringer heidelbergi gyermekrajzokkal foglalkozó professzor több mint 58 olyan értekezést nézett át, ahol a Goodenough-teszt más intelligenciát mérő teszttel volt összevetve. Megállapította, hogy a rajzkvóciensek akár 24 órán belül is képesek megváltozni, így az RQ nem egyenlő az IQ szinttel. A hiányosan részletezett rajzok okai lehetnek a rész-képességek megkésett fejlődése, tesztellenállás, egyszerűen nincs kedve hozzá a gyermeknek, ezen kívül szituatív tényezők is befolyásolhatják a rajzokat, mint például fáradtság, vagy a gyermeket érintő pszichológiai problémák (VASS, 2019; BIRÓ, 2021:33).

Florence Goodenough rajztesztjének elgondolása, hogy a gyermeki rajzfejlődés kapcsolatban áll a szellemi fejlődés szintjével. Goodenough elméletének lényege, hogy az elkészült rajzokat meghatározott skála szerint pontozza. Úgy állította fel a pontozhatókat, hogy a gyermekrajzokban megjelenő részleteket, vonalvezetéseket, arányokat, formakifejező elemeket ellenőrzi. Goodenoughnál a normák, azok a fejlődési korhoz kötött pontszámok, amelyeket egy korcsoporthoz tartozó gyerekek elérnek. A normát úgy állította fel, hogy fejlődési görbét alkotott az egymást követő életkorokhoz tartozó átlagteljesítményekhez. Rajzteszt során megkérjük a gyermeket, hogy rajzoljon egy embert grafit ceruzával és lehetőleg ne radírozzon. Majd ha a rajz elkészült, meghatározott pontok alapján kiértékelődik. Először A vagy B csoportba kategorizáljuk a rajzokat. A csoportba tartoznak azok a rajzok melyeken nem felismerhető az alak, B csoportba melyeken felismerhető vagy gyermek bevallása szerint emberi

alakot ábrázolt. A felismert alakokat négy szempont szerint értékeljük, részletezettség, komplexitás, arányok és motoros koordináció. A négy értékelési szempont kritériumai az I. számú mellékletben megtalálhatók (TORDA, 2015; BIRÓ, 2021:35-36).

A többszörös intelligencia kutatásairól több könyv is ír, holott nem is olyan magától értetődő meghatározni valakinek, mely terület az erőssége. Fontos leszögezni, hogy az intelligencia nem egyenlő azzal, hogy valaki minden tantárgyból jeles. A többszörös intelligencia elméletének egyik alappillére az, hogy a tanítási-tanulási folyamatot úgy kell megtervezni és lebonyolítani, hogy abban az egyéni kognitív különbségek kedvezően fejlődjenek. Ezeknek a különbségeknek a semmibe vétele, abban a tévhitben, hogy minden diáknak azonos fajta elméje van, helyette a tanítási folyamatnak arra kellene törekednie, hogy minden diáknak olyan tanulási környezetet biztosítson, amelyben egyéni intellektuális képességei kiteljesedhetnek. Ahogyan Gardner fogalmaz, „Tudj meg minél többet a gyerekekről, ahelyett, hogy megpróbálnád mindegyiket átpasszírozni, ugyanannak a tűnek a fókán!” (KRISTEN, 2007:11).

Az intelligencia új meghatározása Gardner nevéhez fűződik. A többszörös intelligencia elméletét Gardner először 1983-ban közölte, *Frames of Mind: the Theory of Multiple Intelligences* (Az értelem határai: a többszörös intelligencia elmélete) című könyvében. Gardner elméletét az agy széleskörű vizsgálatára alapozta, mely vizsgálatok interjúkon, teszteken és több száz személlyel végzett kutatásokon alapultak. Gardner különböző típusú emberek kognitív képességeit vizsgálta. Arra a következtetésre jutott, hogy az intelligencia nem egy változatlan, minden emberrel veleszületett tényező, ami aztán teljes mértékben meghatározza a tanulók tanulási és problémamegoldó képességét. Gardner elmélete nem vonja kétségbe egy általános intelligencia létezését, de olyan intelligenciák lehetőségét veti fel, amelyek egy fogalommal nem írhatók le. Kutatásai során megállapította, hogy az intelligencia az agy sok különböző területére összpontosul, mely területek egymással kapcsolatban állnak, egyik terület a másikkal épít, de szükség esetén képesek önállóan is működni, és megfelelő körülmények között ezek a területek fejleszthetők. Ezzel felborítva az oktatási rendet, ahol arra építettek, hogy az intelligencia egyféleképpen leírható öröklődően meghatározott tulajdonság. A Gardner által felismert különböző fajta intelligenciák a következők: verbális-nyelvi, matematikai-logikai, térbeli-vizuális, testi-kinesztetikus, zenei, interperszonális (társas), intraperszonális (önismeret), és természeti.

Gardner szerint az intelligencia három összetevőből áll: - az arra való képesség, hogy valaki egy felmutatható eredményt hozzon létre, vagy olyan teljesítményt, mely saját kultúrájában értéknek számít. - olyan képességek raktározója, mely lehetővé teszi, hogy valaki megoldja azokat a problémákat, melyekkel élete során találkozik. Gardner hisz abban, az „IQ a problémamegoldásra és a dolgok létrehozására való képesség. - a „képes vagyok megcsinálni” azt, ami számít.” - az arra való képesség, hogy valaki megtalálja egy adott problémára a megoldást, vagy új megoldást hozzon létre, mely képesség lehetővé teszi, hogy az ember új tudáshoz jusson (KRISTEN, 2007:12-13).

Gardner jelenlegi kutatásai szerint nyolc, egymástól függetlenül is létező intelligenciát azonosított, a nyelvi-verbális, a logikai-matematikai, a képi-térbeli, a testi-mozgásos, a zenei, a természeti, a társas (interperszonális) és személyes (intrapersonális) intelligenciát.

A gyermeki kognitív fejlődés jellegzetességeinek bemutatása projektív rajzvizsgálattal és tanulási erősségeket mérő teszttel

A kognitív fejlődés vizsgálata napjaink pedagógiájának hasznos eszköze. A gyerek gondolkodásának sajátos, a felnőttéhez képest nem csupán mennyiségi, hanem minőségi jellegzetességei vannak, viszonylag új megfigyelés az emberi gondolkodást vizsgáló tudományokban. Hosszú ideig a gyermekeket a felnőttek kicsinyített másának tekintették. Holott ennek a szemléletnek az érvénytelenségét, már a felvilágosodás korában felismerték, de a gyermeki gondolkodás érdemi vizsgálatára még több mint két évszázadot kellett várni. Az elv lényege a gyermeki gondolkodást nem a felnőttéhez viszonyított tökéletlenségeiben kell megvizsgálni, hanem attól való minőségi különbségeiben.

A rajz egy eszköz, melyen keresztül nemcsak a gyermek esztétikai fejlettségébe, hanem értelmi fejlődésébe is betekintést nyerhetünk. A rajzvizsgálatot megcéloztam kiegészíteni Gardner többszörös intelligencia tesztjével, aminek segítségével felbecsülhetjük a tanulók intellektuális képességeit.

A vizsgálatok kiértékelése után a két vizsgálati módszer eredményei közötti hasonlóságokra keresem a választ. Aki erős rajzi fejlettséget mutat, azon egyén intellektuális képességeinek, e területe is erős-e vagy sem.

A vizsgálat elsődleges célja volt felmérni elemi osztályos tanulók rajzi fejlettségi szintjét, megállapítani, hol tartanak a rajzfejlődésben, van-e, aki megragadt egy megszokott sémánál és nem fejlődött tovább. Ehhez a vizsgálatához Goodenough „Emberrajz tesztjét” használtam fel, a gyerekek emberrajzai alapján vontam le következtetéseket rajzfejlődésükre vonatkozóan. Goodenough azt állította, hogy a gyermeki rajzfejlődés kapcsolatban áll a szellemi fejlődés szintjével. A teszt használatánál megemlíteném a hibaforrásokat és kritikákat, amely magát a tesztet érte az évek során. Több kutató kiemelte, hogy magát a rajzolást nemcsak az értelmi és finommotorikus képességek határozzák meg, hanem az aktuális hangulat, érzelem és egyéb szituatív tényezők, melyek befolyásolták a rajzolást. Így messzemenő következtetés nem vonható le egy adott rajzból a szellemi fejlettségre. A hibaforrásai ellenére mégis erre a módszerre esett a választásom, mivel a legrészletesebben figyeli meg az emberi alakok legapróbb motívumait, melyek megjelenhetnek egy adott rajzon, a meghatározott értékelési szempontok alapján, kitér a részletezettségre, arányosságra, komplexitásra és motoros koordinációra.

Ezen kívül Gardner többszörös intelligencia elméletére alapozva, célul tűztem ki, elvégezni a „Tanulási erősségeket” mérő tesztet, mely a tanulók intellektuális képességeinek azonosítására szolgál. Fontos megjegyezni, hogy Gardner tesztje nem az intelligenciát méri, ez a teszt egy eszköz, mely segítségével felbecsülhetjük a tanulók intellektuális képességeit. Az utóbbi években sok kritika érte Gardner elméletét és megalkotott tesztjét, mivel kellő empirikus kutatással nem támasztotta alá, annak hitelességét és használhatóságát, holott nagyon sok pedagógus értékesnek tartja munkája során, mivel képet kap tanulói intellektuális képességeinek erősségéről. Ebből kifolyólag választottam ezt a tesztet a kritikák ellenére, bizonyítva, hogy nem magas rajzszintű rajzolók is tehetségesek valami másban, ezen kívül, ahogy már leszögeztem egy adott rajz nem bizonyítja értelmi szintjük gyengeségét. A vizsgálat eredményei az adott mintára vonatkoznak, egy következő vizsgálat feltételezhető eltérő jobb akár rosszabb eredményeket.

A vizsgálat első hipotézise, hogy alakrajzolásnál több gyermek egy megszokott, jól begyakorolt sémát követ, megragad egy bizonyos szinten, nem törekszik a tovább fejlődésre, holott magáról az emberi testről tágabb fogalomtárral rendelkezik, mint azt megjeleníti. A feltételezés a vizsgálati mintára vonatkozott.

A második feltételezés, hogy a rajzvizsgálat eredményei összefüggésben vannak a tanulási erősségeket mérő tesztel, a magas rajzfejlettséget mutató rajzolók intelligenciai mutatói is magasak.

SWOT analízist tekintve a vizsgálatok erősségei a nagy létszámú tanulók részvétele, mivel több iskolában az országban kialakult helyzet miatt csökkent az osztályok létszáma. A légriadók gyakori léte miatt is maradtak el tanórák, emellett a gyakori megbetegedések miatt is nem volt egyszerű megfelelő időpontokat egyeztetni az iskolával, de örömdetes, hogy sikerült egy 100 fölötti létszámot bevonni a kutatásba. Erőssége, hogy minden tanuló megértette a feladatot és sikeresen elvégezte az tesztek. Az emberrajz teszt gyakori szintfelmérő a gyerekek között végzett vizsgálatok során. A tanulási erősségek felbecsülése hozzájárul, minden tanuló sikereinek elismeréséhez és a sikeres tanulás – tanítás megalapozásához.

A vizsgálatok gyengeségei a nem egyenlő nemi eloszlás, emiatt a mintavételnél random módon ki kellett zárnom tanulókat, hogy a következtetések levonása hiteles legyen. A nemi eloszlásra a vizsgálatok elvégzése előtt nagyobb figyelmet kellett volna fordítani. Egyéb gyengeségek a vizsgálati módszerek kritikái és hibaforrásai, miszerint az adott rajz nem hiteles képet ad a gyermek értelmi fejlődési szintjéről. A Gardner teszt gyengesége, az elmélet értékének kevés empirikus vizsgálatokkal való alátámasztása.

Lehetőségeknél megemlíteném, hogy az erősségekre fókuszáljunk, illetve arra, hogyan tudnánk segíteni a tanuló fejlődését. Ne vonjuk kétségbe a gyermek saját vélekedését önmagáról, vagyis intellektuális erősségeiről, mivel önmagunkat mi ismerjük a legjobban, még ha néha elfogultak is vagyunk. A rajzok értékelésénél fókuszáljunk arra, hogy az az ő döntése és elképzelése, hogy az adott figurát, úgy ahogy ábrázolta.

Veszélyekhez sorolnám a tanulók érzelmi állapotát, ami szintén kihatással lehetett a vizsgálatok elvégzésére. A világban zajló történések épp oly kihatással vannak a gyermekekre, mint a felnőttek. Feltételezhető, ha nyugalmi állapotban növekedett volna a vizsgált korcsoport, más fejlődési mutatókat közvetítenének eredményeik. Illetve reflektálva a munkámra, mindenképp bővíteném szorongásvizsgálattal a tanulók fejlettségmérőit.

Mindkét vizsgálat 3 helyszínen valósult meg, a 2022-es tanév első félévének második részében, november – december, és január első felében. Magyar tannyelvű magas létszámú iskolák 3-4. osztályos tanulói vettek részt a vizsgálatban. A tanulók adatait szigorúan anonim módon kerültek felhasználásra, a vizsgálat elvégzése előtt az osztályfőnökök, iskolaigazgatók és szülők beleegyező nyilatkozatát kértem. A tanulói igényeket figyelembe véve, a tesztek kitöltésére a délelőtti órákban került sor. A vizsgálatban 122 tanuló vett részt.

A mintavétel meghatározásakor egy minimum 100 fős elemszám került meghatározásra, viszont a kiválasztott osztályokban több tanuló volt, így meghaladta a 100 főt a résztvevők száma. Ezzel nem lenne gond, ha a 8-9 és 9-10 évesek aránya megegyezne, de több 4. osztályos tanuló vett részt a vizsgálatokon, mint 3. osztályosok.

A vizsgálat elvégzését követően mind a 122 tanuló rajz tesztje kiértékelésre került, emellett a tanulási erősségek tesztjénél az intelligencia területek átlagai, kiemelve az adott egyén erősségét. Viszont az eredmények kiértékelésénél egyenlő számú 3. osztályos és 4. osztályos tanulót vett alapul, a hiteles megállapításokból kifolyólag. A hitelesség és egyenlőség szempontját figyelembe véve az egyszerű véletlen mintavétel segítségével került kiválasztásra annyi negyedik tanuló, hogy az arányok megegyezzenek. Mivel a véletlenszerű random mintavételnél mindenkinek egyenlő esélye van a bejutásra. Mivel 52 8-9 év közötti tanuló volt, így a 70 9-10 év közötti tanulók közül is ki kellett választani 52 egyént, hogy az arányok egyenlőké legyenek. A kiszámoló.com internetes véletlen számgenerátor segítségével random kiválasztott 26 lány és 26 fiú tanulót a rendszer, a 70 negyedik osztályos tanuló közül, hogy a tanulók aránya megegyezzen a harmadik osztályos tanulók összlétszámával. A véletlen számgenerátor beállításainál a következő kritériumok lettek meghatározva: a legkisebb szám az az 1, a legnagyobb a 35, e két szám között beleértve az 1-et és a 35-öt kellett 26 véletlenszámot generálni, ismétlés nélkül. A 70 tanuló, fele-fele arányban volt fiú és lány, így elsőként 35 lány tanuló közül választott ki 26 tanulót, majd megismételte ugyanezt a műveletet a fiúk számsoránál is. A véletlenszám előállítását szoftveres úton történt, a Javascript Match.random nevű függvény segítségével (<https://kiszamolo.com/>).

A tesztek kiértékelését Microsoft Office Excel programban végeztem, táblázatokban rögzítve a kapott adatokat. A 4. osztályos tanulók közül, akik a random kiválasztás során kiestek, 18 tanuló eredményei sárgával lettek kijelölve, feltüntetve, hogy az ő értékeik nem szerepelnek a későbbiekben használt diagramokon.

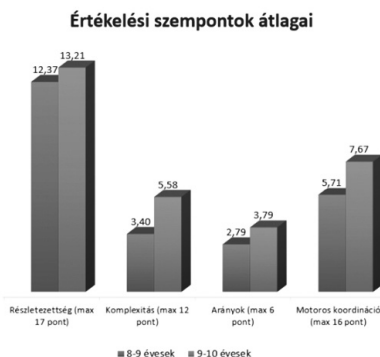
A rajzok kiértékelése Torda Ágnes (2015) könyve alapján történt, külön kitérve mind a négy szempontra, a részletezettségre, komplexitásra, arányokra és motoros koordinációra. Az eredmények táblázatokba lettek foglalva, elkülönítve osztályok szerint az átláthatóság céljából. Viszont a következtetések korosztályonként lettek megállapítva, 8-9 évesek és 9-10 évesek rajzfejlődési jellegzetességeire kitérve. A részletezettség szempontja az emberfigura lényeges jegyeire (úgy, mint fej, láb, törzs stb.), az arányokra és motoros kivitelezésre vonatkozóan tartalmaz kritériumokat. A komplexitás az emberalak differenciált ábrázolását minősíti, ilyenek a finomabb részletek (pl. ujjak száma helyes, van-e ruházata) megjelenése, testrészek tagolása, kétdimenziós ábrázolás. Az arányok szempontjai testrészek egymáshoz és az egész testhez viszonyított arányos ábrázolását követelik meg. Végül a motoros koordináció a legösszetettebb szempont, részben a motoros kivitelezésre (pl. határozottan meghúzott vonalak), valamint a fejlett kivitelezésű emberrajzok részleteire, arányaira és ezek összetettségére vonatkozik.

Minden meglévő motívum 1 pontot ért. Miután minden motívum át lett tekintve, a táblázatok kitöltésre kerültek és meg lettek határozva a rajzkvóciensek. A rajzkvóciens a gyermek rajzi intelligencia szintjét méri, ami megegyezik a szellemi intelligencia fejlettségi szintjével. A rajzkvóciensek meghatározása a következőképp történt, először a gyermek mind a négy táblázatban elért pontszámait összeadtam, így az adott pontszám jelöli a rajzi életkorát, amit elosztottam a valódi életkorával, majd megszoroztam 100-zal. A gyermekeket, nevét a táblázatban monogrammal jelöltem.

A *kisiskoláskorúak rajzai* átlépvén a valósághű ábrázoláskorszakába már sokkal részletezettebbek, komplexitásukat tekintve megjelenik az emberi test öltöztetése. Az emberi test formái realizisztikusabbá válik. Viszont a mozgó alakok ábrázolása nem számottevő, holott jellemző tulajdonság kisiskoláskorban. Az arányok még nem pontosak, csapongó képzelet jellemzői még érintik a rajzokat, sokszor előtűnt a képeletszerű ábrázolás korszakának nyoma. Több iskolás rajzolt tündéreket, mesehősöket vagy kitalált karaktereket digitális játékokból. Ez a jelenség megegyezik az érzelmi alapú képalkotói szakasz jellemzőivel. Viszont az ábrázolás stílusát alapvetően meghatározza a médium is. A fejlődő technika vívmányai hatással vannak a gyermek vizuális kommunikációjára. Mivel azt rajzolja, amit lát, ami őt érdekli. Gyakori volt a szeretett barát vagy családtag egyes testrészeinek aránytalan kiemelése. A karok és láb tagoltsága még mindig nem jellemző, több rajz nem volt mentes az átlátszóságtól. Az egocentrikus gondolkodás csökkenése már megfigyelhető a rajzokon, az alakok mérete egyre kisebb az iskolásoknál. Az óvodáskorban szintén nehezebben fejlődő motoros koordináció ebben a korszakban sem erősségük a gyerekeknek. A vonalvezetés már határozott és szabályos, viszont a testrészek formakifejezése még fejlődésben. Jellegzetes a fül és orr kimaradása a figurákról, ha meg is jelennek nem formakifejezők. A fej, törzs és láb profilja még nem hibátlan. A rajzkvóciensek megfelelnek az életkori normáknak, viszont az intellektuális képességeikhez mérten a rajzoknak már fejlettebbnek, formakifejezőbbnek kellene lenniük. Az elsőként meghatározott hipotézis bizonyítást nyert, miszerint többen egy megszokott sémát követnek, megragadnak egy szinten, annak ellenére, hogy nagy fogalomtárral rendelkeznek az emberi testről. A tudásuk mély, a szellemi fejlettségük is megfelelő a korosztályukhoz képest a vizsgált gyerekeknek, emiatt is rajzaik alapján nem lehet minden esetben következtetni a szellemi elmaradottságukra.

Minden rajz a B kategóriába sorolandó, felismerhető volt rajtuk az emberi alak. Legtöbb rajz szemből van ábrázolva, a többség önmagát vagy szeretett személyt, szülőt rajzolta le. Térfelhasználatot tekintve szinte minden emberalak a lap közepére került. Az emberalakok mérete csökkent az óvodáskori óriás figurákhoz képest, ami az egocentrikus gondolkodás csökkenésének köszönhető. De vannak érzelmi behatású rajzok is, ahol jellegzetes az adott figura nagyméretű ábrázolása, ezekben az esetekben legkedvesebb barátról vagy családtagról volt szó.

A tanulók rajzai elsőként a *részletezettség* szempontjai alapján lettek értékelve. Minden meglévő motívum 1 pontot ért. Ez a szempont volt a legerősebb az eredmények alapján, mivel a rajzok jól részletezettek voltak. Megjelentek az alap testrészek, úgy, mint a fej, láb, kar, törzs, nyak, vállak, arc-részletek, a haj. Viszont megemlítenéd, hogy a haj ábrázolása gyakorta nem volt jobb, mint firkálás, átlátszódtott a fej körvonala, de voltak nagyon esztétikus kivitelezések is, főként a lányok rajzaiban. Az orr több arcra lemaradt, vagy éppen egy vonal jelölte, orrlyukak nem voltak feltüntetve. A törzs aránya megfelelő volt a legtöbb rajzon. Kék színnel lettek jelölve a 8-9 éves tanulók, narancssárga színnel a 9-10 év közöttiek. Az oszlopok az értékelési szempontok alapján kerültek sorban egymás mellé. Láthatóan az idősebbek minden szempont szerint jobb eredményt értek el, de ez teljesen egyértelmű, mivel szellemileg és készségszinten is fejlettebbek a negyedik osztályos tanulók a harmadikosokkal szemben. Minden oszlop alatt feltüntettem az elérhető átlagpontokat, illetve, hogy abból hány pontot sikerült elérni átlagosan.



1. sz. diagram: Értékelési szempontok átlagai (saját szerkesztés)

A *komplexitás* az emberalak differenciáltabb ábrázolását vizsgálja, a finomabb részletek, az ujjak helyes számát, testrészek tagolását minősíti. A komplexitás szempontjából a rajzok már gyengébbek mindkét korcsoportnál, viszont nagy a különbség a 8-9 évesek és 9-10 évesek között. Megjelenik az emberalak öltöztetése és díszítése. Nagy ugrás következik be, ami a részletezettségénél nem tűnik szembe, viszont a komplexitás szempontjából már lényegesen komplexebbek az idősebbek rajzai. 9-10 éveseknél több ruhadarab is megjelenik a figurákon, az egész rajz mentes az átlátszóságtól. Megjelenik a kar és láb tagolt ábrázolása. A kéznek vannak ujjai, többségében az ujjak száma viszont nem helyes, úgy a 8-9 éveseknél, mint a 9-10 éveseknél. Ahogyan látható 1 év korkülönbséggel megduplázódott a rajzok eredménye a komplexitás szempontjából. 9-10 évesek rajzai már összetettebbek, értelmiszintjük is nagyobb, több ismerettel rendelkeznek kisiskoláskor végére.

A rajzokat értékelve az *arányok* szempontjai a leggyengébb pontokat érték el. Az aránytalanság még jellemző az emberalakok ábrázolására, a nagy fej, a törzs hosszának nem megfelelő végtagok. A 8-9 éves tanulók átlageredménye 2 pont, mindkét nemnél, a 9-10 évesek átlaga majdnem 4 pont. Itt is elmondható, hogy duplázódott az átlag 1 év korkülönbséget tekintve. A maximum elérhető pontszám 6 volt. A nemek szerinti átlag szinte megegyező, egyformán fejlődik, mind a fiúknál és mind a lányoknál az arányosság. Az arányosság megköveteli a rész-egész, a testrészek egymáshoz viszonyított arányos ábrázolását, ami már nemcsak a szellemi tudást követeli meg, hanem a térlátás és irányított figyelem képességét is. Így itt sem vonható le az a következtetés, hogy a tanulók nincsenek tisztában az emberi test méreteivel.

A *motoros koordinációt* tekintve a rajzok többségén határozottan találkoznak a vonalak minden kapcsolódási helyen. A fej, törzs, karok, lábak formakifejezők. Fontos kiemelni, hogy a fülek általánosságban nem jelennek meg a rajzokon. Főként a 9-10 évesek rajzain tűnik fel a fülek ábrázolása helyes állásban és arányban. A szem részletezése már megjelenik, többség rajzán fel van tüntetve a pupilla és a szem részletezése, szemöldök, szempilla. A homlok és áll nem jól kivehető. A profil helyes ábrázolása még nem jellemző. A szembe-rajzok ábrázolása már megfelelőbb. A maximum elérhető pontszám 16. Megállapítható, hogy ez a legösszetettebb szempont a négy közül, mely kritériumai nemcsak a motoros kivitelezésre, hanem a fejlett kivitelezésű emberrajzok részleteire vonatkozik. Leszögezhető, hogy a 1 tanév eltelte során is nagy fejlődés figyelhető meg a tanulókon. A 9-10 éves kor, mondhatni záró korszak a kisiskoláskort tekintve, a tanulók megszerzik az alapismereteket, melyekre a felsőbb osztályokban építkezhetnek.

A fejlődési vonalat figyelembe véve főként a lányok fejlődtek javarészt a finomabb részletek kiemelésében. Ellenben mindkét nemnél a rajzok formakifejezőbbek lettek.

Ha valaki elsőként lát gyermekrajzot, esetleg vizsgálati módszerként hasznosítaná, értelmi képességek felmérésére, vegye figyelembe az említett szempontokat, ne első ránézésre ítélje meg esztétikai szempontból, amit néha az iskolai oktatás hangsúlyoz. Nem minden gyermek rendelkezik rajzi készségekkel, ettől függetlenül egy rajz lehet jól részletezett, finom kivitelezésű és arányos. Ha a figura testméretei arányosak, a testrészek részletezettek, megfelelnek az életkori sajátosságoknak, nem nevezhető elmaradottnak az adott rajzoló szellemi fejlettsége. Ne feledjük a rajzolást befolyásoló tényezőket sem, ami bizonyítja, hogy egy kevésbé értékelési szempontoknak megfelelő rajz készítője is lehet jó értelmi képességekkel rendelkező egyén.

Fontos megemlíteni, KÁRPÁTI Andrea (2001) nézeteit is, aki a vizuális képességek fejlődését kutatva, hogy a gyermek rajzfejlődése nem egyenes irányú, gyakori a visszatérés egy régi megszokott sémához.

A hiányosan részletezett rajzok okai lehetnek a finommotorika megkésett fejlődése, egyszerűen nincs kedve hozzá a gyermeknek, ezen kívül szituatív tényezők is befolyásolhatják a rajzokat, mint például fáradtság, vagy a gyermeket befolyásoló pszichológiai problémák. Ez bizonyítja, hogy egy-egy rajzból nem vonható le messzemenő következtetés, ha kiemelkedik egy probléma, az alaposan körül járandó.

A technikai, finom motoros és kézügyességi fejlődésükre is nagy figyelmet kell fordítani a pedagógusoknak és nevelőknek a munkájuk során, nem elég az értelmi fejlesztésre összpontosítani. A rajzot, mint diagnosztikai eszközt, ne hagyják figyelmen kívül a pedagógusok munkájuk során, ezzel feltárva megoldásra váró problémákat.

A „Tanulási erősségeket” mérő teszt Gardner többszörös intelligencia tesztjén alapult. Ez a módszer a tanulók intellektuális képességeinek azonosítására szolgál. Minden gyermekben többféle intelligencia létezik, viszont ezek nem egyformán fejlettek, némelyek kimagaslóbbak a többinél. A tesztorsor állításait Tóth László Pszichológiai módszerek a tanulók megismeréséhez c. könyvéből merítette, kisebb módosításokkal, a könnyebb értelmzésből kifolyólag. Az állítások elkülönítve voltak az intelligencia területeknek megfelelően, külön cellákban, általában minden terület 8-9 állítást tartalmazott. 1-4 terjedő skálán kellett pontozniuk a tanulóknak az állításokat attól függően mennyire érvényes rá az adott állítás. 1 pont az egyáltalán nemet jelölte, a legmagasabb pont a 4, teljes mértékben igent jelölte.

Az értékelési pontokat összesítve, az intelligencia területeket tekintve a legmagasabb értékeléseket az intraperszonális, téri és testi-mozgási területek érték el a tanulók bevallása szerint. Ebből következően a tanulók többsége jól ismeri önmagát, szeret egyedül, önállóan dolgozni, kitartó, felelősséget vállal tetteiért, kreatív és erősen összpontosít a kapott feladatokra. Ebben a korban fontos a teljesítmény, nagy a tudásvágyuk, akaratauk és megfelelési kényszerük. Testi mozgási területet jelölték a második legmagasabb ponttal a legtöbben, vagyis szeretnek mozogni ebben a korban, jó mozgás koordinációval rendelkeznek, gyors a felfogásuk, ha valami új dolgot szeretnének megtanulni. Ezen kívül magas pontszámmal jelölték a téri intelligencia területet, ami azt jelenti, hogy jól tájékozódna ismert helyeken, szeretnek rajzolni, gondolataikat rajzokban kifejezni, rajzoláskor ügyelnek a fontos részletekre, gondolatban képesek képzeteket létrehozni.

Az intelligencia területek pontszámait áttekintve, egyenként kijelöltem a táblázatokban a legmagasabb pontszám oszlopát, mivel az utal az adott tanuló tanulási erősségére. Diagramokon szemléltettem az intelligencia típusok átlag megoszlását külön a két korcsoportot figyelembe véve. Amit figyelembe kell vennünk, hogy az állítások nem egyenlő számúak a 7 intelligencia területeket tekintve, volt ahol 9 állítást tartalmazott az adott terület, pl. a nyelvi intelligencia, de pl. az intraperszonális intelligencia terület viszont 11 állítást. Így a magas pontszámmal jelölt területek, nem hitelesek, aszerint, hogy azon a területen kimagaslók a tanulók, mert egyik területen a maximum pontszám 36, míg a másik területen 44 pontot is jelölhettek. Mivel nem egyenlő pontszámmal jelölhettek minden területet, így százalékosan fejeztem ki a jelölt területeket.

Második hipotézis, miszerint a rajzvizsgálat eredményei összefüggésben vannak a tanulási erősségeket mérő teszttel, és a magas rajzfejlettséget mutató rajzoló intelligenciái mutatói is magasak, nem bizonyosodott be teljes mértékben. Csak feltételezés volt, hogy a két teszt között vonható átmenet, kikerestem azokat a tanulókat, akik a téri intelligencia területet jelölték erősségüknek, legalább 80%-ban önmagukra jellemzőnek, és összevettem a rajzkvócienseik eredményével. A téri intelligenciájú egyének elsősorban képekben, látványban gondolkodnak, képesek felidézni régi helyeket, embereket. Színre, formára, vonalvezetésre, térbeliségre való fogékonyság jellemezi őket. Magukban foglalják a belső képalkotás, a grafikus ábrázolás és a térképen vagy a táblázatokban való eligazodás készségét. A 8-9 évesek közül 15 tanuló jelölte 80-97% között magukra legjobban jellemzőnek a téri intelligencia területet. Közülük viszont csak 6 tanuló rajzkvóciense szintén magas, 300 pont fölötti értékű. Mivel a rajzkvócienseknél az átlag 289 pont volt, normapontok is 220-260 között vannak, így a 300 fölötti rajzkvóciens magas színvonalúnak minősítettem. Ez alapján vontam le a következőt, hogy 6 magas rajzkvóciensű 8-9 éves tanuló jelölte tanulási erősségének a téri intelligenciát, amely kapcsolatban áll a rajzi képességekkel. A többi 9 tanuló, aki a téri intelligenciát jelölte erősségének, nem mutatott magas rajzi teljesítményt. De ez nem jelenti azt, hogy nem tud jobban teljesíteni esetleg, ha ő ezt a területet erősségének érzi, feltételezhető, hogy pont ez a rajza sikerült így, ettől függetlenül az értelmi fejlettsége lehet magas.

9-10 éves tanulók közül 18-an jelölték az 52 tanuló közül legalább 80%-ban önmagukra jellemző erősségnek a téri intelligenciát. 18 tanulóból 11 tanulónak volt magas a rajzkvóciense, itt már nagyobb összefüggést fedeztem fel a 2 vizsgálat között. Aki erősségének tartja a rajzi képességeit, annak rajzain is megmutatkozott. Mivel a rajzkvóciensek átlaga az idősebbeknél 329 lett, a norma pedig 260-300 között van, így magas rajzkvóciensnek tartottam a 350 fölötti értékeket. Figyelembe kell vennünk a tanulók elfoglalt döntéseit is, de hinnünk kell saját énképüknek. Hitelesen nem tudjuk összevetni a két vizsgálat eredményeit, mivel mindkét vizsgálat elvégzését befolyásolhatták egyéb érzelmi, szituatív, akár értelmi tényezők is, pl. nem úgy értelmezte az adott állítást.

Kijelenthető, hogy némi összeférés volt a két vizsgálat között. Az összeférés vizsgálata során nem egyezett minden tanulónál a rajzkvóciens eredménye a saját bevallása szerinti tanulási erősségével, ez bizonyítja, hogy egy rajzból nem vonható következetes feltételezés egy vizsgálandó területre, illetve, ami a Goodenough teszt hibaforrásaként említettem a korábbiakban, az adott vizsgálat során meghatározott rajzi intelligencia nem egyenlő a valós értelmi intelligenciával, mivel a rajzi fejlettségi szint 24 órán belül is változhat. Ebből arra a következtetésre jutottam, hogy egy rajz alapján nem állapítható meg, hogy igaz-e az adott tanulóra az általa vélt tanulási erőssége. Viszont a rajz tesztből következtethetünk a kognitív fejlettségre, a tanulási erősségek tesztből pedig önmagukról alkotott képükre, mely intelligencia területet vallották erősségeiknek.

A magas rajzkvócienssel rendelkezőkről állítható, hogy jó, akár magas kognitív képességgel rendelkeznek. Ahhoz, hogy hiteles képet kapjunk egy-egy tanuló valós fejlettségéről több átfogó vizsgálatra van szükség.

Korthagen-féle reflexiós ciklus alapján szeretném leszögezni milyen tapasztalatokat szereztem a munka megírása alatt (BELLERSEN – KOHLMAN, 2021:92-93).

Elsődlegesen az volt a célom, hogy projektív rajzvizsgálattal, kifejezetten az emberrajz teszten keresztül képet kapjak a kisiskoláskorúak kognitív képességeinek jellegzetességeiről. Továbbra is a Goodenough emberrajztesztet használtam a kisiskoláskorúak körében, mivel már az óvodáskorúaknál megbizonyosítottam a teszt hasznosíthatóságáról, hogy egy rajz milyen mértékben tükrözi egy rajzoló gyermek értelmi képességeit.

Visszatekintve a cselekvésre, tehát két módszert alkalmaztam a vizsgálat során, egy rajztesztet és egy tanulási erősségeket mérő tesztet. A vizsgálat a 3-4 osztályosok körében zajlott. A több mint 100 fős elem számmal dolgozás, kellő alapja volt a vizsgálati következtetések levonásának. Harmadik lépés a lényeges szempontok tudatosítása, a kiválasztott módszerek által a célok elérése megvalósult. Lényeges, hogy a rajzolás valóban az egyik legjobban megfigyelhető alkotó tevékenység, de egyik legrejtélyesebb is. Mindenki mást lát meg elsőként egy adott rajzon, de nemcsak a rajzoló szellemi képességeit tükrözi, hanem sokkal inkább érzelmi világát, mely nagyban befolyásolja a rajza fejlettségi szintjét. Negyedik lépés az alternatív cselekvésmódok kiválasztása, a vizsgálat előnye egyben a hátránya is a többszempontú figyelembevétel, a rajzot sokféleképpen lehet elemezni, sok vizsgálati módszert megalkottak arra a célra, viszont a több szempont miatt, hátránya, a rejtett szférák akaratlan figyelmen kívül hagyása. Szeretnék a jövőben új módszereket kipróbálni a gyermeki mentális folyamatok és képességek fejlődésének felmérésére.

Mint pedagógus, olyan hasznos tapasztalatokat szereztem, ha megakarjuk ismerni a tanulót, elsőként néhány rajzát elemezzük, majd azokat a jegyeket, melyek kérdéseket ébresztettek bennünk, vizsgáljuk meg mélyebben, a fejlődési és fejlesztési lehetőségek tükrében, legyen ez felzárkóztatás vagy tehetséggondozás. A tanulók tanulási erősségeinek vizsgálata támogatja a reflektivitásunkat, illetve a tanulók egyéni bánásmódban részesítését, egyéni fejlesztési terv kidolgozásának lehetőségeit. Megerősítést nyert számomra, hogy a rajzolás valóban az önkifejezés eszköze, tükrözi a gyermekek érzelmi, hangulati jellemzőit, emellett személyiségjegyeik jellegzetességeit.

IRODALOM

BERNÁTH László – SOLYMOSI Katalin (1997): Fejlődéslélektani olvasókönyv, Tertia Könyv, Budapest.

BÍRÓ Brigitta (2021): Az óvodáskorúak rajzfejlődési sajátosságai. Beregszász.

BÍRÓ Brigitta (2023): A gyermekek kognitív fejlődési jellegzetességeinek bemutatása projektív rajzvizsgálattal. Beregszász

BERGHAUER-OLASZ Emőke (2009): Graphic Representation of the Traumatized Children's Feelings. PoliPrint kiadó, Ungvár.

FEUER Mária (2003): A gyermekrajzok fejlődéslelektana. Budapest, Akadémiai Kiadó.

GARDNER Howard (2006a): Multiple Intelligences. New Horizons. New York, Basic Books.

KÁRPÁTI Andrea (1995): Vizuális képességek fejlődése. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

KÁRPÁTI Andrea (2001): Firkák, formák, figurák. A vizuális nyelv fejlődése a kisgyermekkortől a serdülőkorig. Dialog Campus Kiadó.

- NICHOLSON-NELSON Kristen (2007): A többszörös intelligencia. Budapest, Scholastic Inc. – Szabad Iskolákért Alapítvány.
- PIAGET Jean – INHELDER Barbel (2004). Gyermeklélektan. Budapest, Osiris.
- BELLERSEN Monique – KOHLMANN Inez (2021): Intervízió. Az elakadástól a változáson át a kibontakozásig. A csoportos akciótanulás tíz módszerével. Budapest, Harmat kiadó.
- PORKOLÁBNÉ BALOGH Katalin (1987): Gondolatok az iskolai személyiséglapokról. Budapest, Tankönyvkiadó.
- ROTH Mária – VINCZE A. Emese (2010). Bevezetés a fejlődéslelektanba. Kolozsvár, Kolozsvári Egyetem.
- SZOKOLSZKY Ágnes (2004): Kutatómunka a pszichológiában: gyakorlatok. Osiris Kiadó.
- TORDA Ágnes (2015): Példatár az emberalak-ábrázolás és a vizuo-motoros koordináció diagnosztikus értékeléséhez. Budapest, Antikvárium Kiadó.
- TIHANYINÉ V. Zsuzsanna (2013): Amiről a gyermekrajzok beszélnek. Flaccus kiadó, Szeged.
- TÓTH László (2004): Pszichológiai vizsgálati módszerek a tanulók megismeréséhez. Pedellus Tankönyvkiadó.
- VAJDA Zsuzsanna (2014): A gyermek pszichológiai fejlődése, Saxum Kiadó.
- VASS Zoltán (2011). A képi kifejezéspszichológia alapkérdései - szemlélet és módszer. Budapest, Flaccus kiadó.
- VASS Zoltán (2013): A rajzvizsgálat pszichodiagnosztikai alapjai: Projekció, kifejezés, mintázatok. Budapest, Flaccus kiadó.
- VASS Zoltán (2019): Goodenough zseniális tévedése. <https://rajzelemzesi-intezet.hu/goodenough-zsenialis-tevedese-ii-resz/> Letöltés dátuma: 2022. május 1.
- TARIGEN Medianta – FADILLAH Fadillah (2022): Inter-rater and Intra-Rater Reliability Test with Goodenough-Harris Drawing Test. Indonesia University of Education, Bandung, Indonesia. <https://openpsychologyjournal.com/VOLUME/15/ELOCATOR/e187435012207130/#aff2>
Letöltés ideje: 2023. május 1.

Stela Járosiová

Selye János Egyetem Tanárképző Kar

Óvó - és Tanítóképző Tanszék

PhD hallgató

sztellike96@gmail.com

A 18-19. századi lánynevelés és női művelődés kutatásának historiográfiája

Absztrakt

A 18-19. századi magyarországi lánynevelés és női művelődés történetének kutatása fontos a társadalmi-gazdasági változások és az oktatási reformok mélyebb megértéséhez. Ez teszi lehetővé a nők társadalmi szerepének és helyzetének elemzését, kiemelve a női művelődés és oktatás társadalmi, politikai és kulturális fejlődésre gyakorolt hatásait. Célunk a 18-19. századi magyarországi lánynevelés és női művelődés kutatása historiográfiájának az átfogó elemzése, különös tekintettel a dualizmus korára. A kutatástörténeti bemutatás főként olyan munkákat vizsgál, amelyek a női oktatás és művelődés fejlődését, az oktatási intézmények, női egyesületek és társadalmi mozgalmak szerepét, illetve a pedagógus professziót állították fókuszba. Feltárásunk magyar, szlovák és angol nyelvű műveket vesz figyelembe, kezdve a társadalom-, azon belül a nőtörténeti kutatások szempontjából is fontos, sok esetben kiindulópontnak számító 1960-as évektől egészen napjainkig, összehasonlítva a különböző kutatási eredményeket, és bemutatva a téma széleskörű nemzetközi kontextusát.

Kulcsszavak: historiográfia, dualizmus kora, lánynevelés és női művelődés.

Bevezetés

A 18-19. század magyarországi nőnevelés- és női művelődéstörténete egy rendkívül gazdag és sokszínű terület, ezen belül is az egyik legmeghatározóbb és legvitatottabb korszak a dualizmus kora (1867–1918) volt, amely nem csak politikai és gazdasági, hanem társadalmi és kulturális változások időkereteként is szolgált a korabeli Magyarországon. Ebben a dinamikus időszakban, amely az 1867-es, Ausztria és Magyarország között történt kiegyezéstől egészen az első világháború végéig tartott, a társadalom minden rétegében érezhetőek voltak a modernizáció hatásai. Különösen érdekes és nagy jelentőségű terület ebben a kontextusban a nők oktatása és művelődése, amely nem csupán a nők társadalmi helyzetének alakulását tükrözi, hanem a kor szellemi és kulturális áramlatainak, különösen is a sokrétű emancipációs törekvéseknek fontos részét képezte.

Tématerületünk historiográfiája a 18-19. századi, magyarországi lányokra és nőkre vonatkozó oktatási és művelődési jellemzők kutatástörténetét állítja középpontba, különös tekintettel a dualizmus korára. A szakirodalmi áttekintés során az oktatási és nevelési intézmények, a női egyesületi szerveződések, valamint a nőtörténeti és professziótörténeti szempontok kerülnek fókuszba (az utóbbi két téma esetében tágabb nemzetközi térben is). Célunk bemutatni azokat a főbb magyar műveket és kutatásokat (monográfiák, tanulmánykötetek, szemelvénygyűjtemények, cikkek és esszék) a nőnevelés történetéről,⁵ amelyek azzal foglalkoznak, hogy a dualizmus korában hogyan alakultak és fejlődtek a lányok nevelésére és nők művelődésére megszervezett és működtetett intézmények, egyesületek és más mozgalmak; valamint milyen hatással voltak a nők társadalmi helyzetére az akkoriban kialakuló gazdasági, politikai és kulturális változások.

5. Legrészletesebben erről Kéri Katalin (2013, 2015) kutatásai számolnak be.

Külföldi művek és kiadások a nőnevelés történetéről

A 18-19. századi lánynevelés és női művelődés historiográfiájának a feltárásában nem csak a közelmúltban született (1960-tól megjelenő) és kortárs magyarországi műveket veszünk alapul, hanem a témához kapcsolódó, főbb nemzetközi szakirodalmat is, lehetővé téve ezzel a tágabb perspektívából való megközelítést. Az angol és szlovák nyelvű szakirodalmak a 18-19. századi lánynevelés és női művelődés történetének kutatásában a nőtörténet és az oktatás történetének széles spektrumát ölelik fel, ahol kiemelkedő szerzők, mélyreható betekintést nyújtanak a témába. Ezek a művek nem csak a lánynevelés és női művelődés történetét elemzik, hanem a női oktatás, nevelés és művelődés szerepét is a társadalmi és politikai változásokban, különösen Angliában, Amerikában, Németországban, Franciaországban, Szlovákiában és más országokban. Az angol nyelvű kutatásokban a nőtörténet különböző dimenzióira terjed ki a hangsúly, az oktatásbeli reformoktól kezdve a tanítónők szerepkörének és státuszának változásáig. Ez a kutatás rávilágít, hogyan váltak a nők meghatározó erővé az oktatási rendszerben, és milyen hatással volt ez a pedagógiai professzió fejlődésére. Különös figyelemmel fordulnak a női egyletek és társadalmi mozgalmak szerepére is, amelyek nem csak a politikai aktivitás színterei voltak, hanem fontos szerepet játszottak a nők oktatásban és családjogban betöltött helyzetének megváltozásában, elősegítve ezzel a nők politikai és társadalmi egyenlőségének előmozdítását.

Az angol nyelvű szakirodalmak, kiemelkedő tanulmányok és szakcikkek alapján említhető e témában Natalie Davis és Joan Scott, akik számos művükön keresztül bizonyították elkötelezettségüket a nőtörténet és az oktatás történetéről, például (1985) a *Women's History as Women's Education* (Nőtörténet, mint nők oktatása) című kötetükben. Az angol lánynevelés történetéről June Purvis írt (1991) könyvet *A History of Women's Education in England* (A nőnevelés története Angliában) címmel, átfogó jelleggel. June Edwards *Women in American Education, 1820–1955: The Female Force and Educational Reform* (Nők az amerikai oktatásban, 1820–1955: A női erő és az oktatási reform) címen (2002) publikálta több korszakon átívelő, szintetizáló művét. Ebben a munkában Edwards a nők oktatásbeli reformokban játszott fontos szerepét elemzi, kiemelve, hogy a nők hogyan váltak meghatározó erővé az amerikai oktatási rendszer alakításában (részletesen tárgyalja a nők oktatási lehetőségeinek kibővülését, beleértve az oktatási intézményekben betöltött szerepüket tanárként, oktatóként és adminisztrátorokként). Karen Leroux (2006) a „*Lady Teachers*” and the *Genteel Roots of Teacher Organization in Gilded Age Cities* („Tanárnők” és a tanárok szerveződésének gyökerei az aranykor városaiban) című tanulmányában a 19. század végén és a 20. század elején zajló tanárképzési folyamatokat vizsgálja, különös tekintettel a pedagógusi pálya „feminizálására”. A mű azt elemzi, hogyan alakult a tanító-nők szerepköre, és hogyan befolyásolta ez a pedagógusképzést és a tanári professzió megítélését. Kiemelt figyelmet kap, hogy a nők hogyan használták fel a tanítónői szerepet, mint egyfajta társadalmi és szakmai előrelépést, valamint hogyan befolyásolta ez a tanítás minőségét és a tanárok társadalmi státuszát – ezen belül a pedagógiai professzió fejlődését. Utolsóként Gabriella Hauch tanulmányát (2020) emeljük ki, amely a nőegyletek tevékenységét vizsgálja az oktatásban (különösen Franciaországot emeli ki), és amely a *Gender and revolution in Europe, 19th-20th centuries* (Társadalmi nem és forradalom Európában a 19-20. században) címmel jelent meg. A tanulmány taglalja, hogy a nők egyesületei és klubjai nemcsak a politikai aktivitás színtereiként működtek, hanem olyan társadalmi küldetést is elláttak, mint például munkanélküliség esetén közösségi műhelyek szervezése, vagy a (női) művelődés előmozdítása. Ezek az intézmények elősegítették a nők oktatásban és családjogban betöltött helyzetének megváltozását, valamint hozzájárultak a nők politikai és társadalmi egyenlőségének az előmozdításához. Christine Mayer (2007) közreadta *The Struggle for Vocational Education and Employment Possibilities for Women in the Second Half of the Nineteenth Century in Germany* (A szakmai képzésért és a nők munkalehetőségeiért folytatott küzdelem Németországban a 19. század második felében) című tanulmányát, amelyben a nők számára elérhető szakmai képzések fejlődését és a társadalmi, gazdasági változások hatását elemzi. Megvizsgálja azokat a kihívásokat és akadályokat, amelyekkel a nők szembesültek az oktatás és a munkaerőpiac terén, és bemutatja, hogyan alakult ki a nők szakmai oktatása és munkahelyi lehetőségei ebben az időszakban Németországban.

A szlovák nyelvű szakirodalom választott témánkban jelentősen korlátozott. Rendelkezésünkre állnak Eva Kowalská *Štátne ľudové školstvo na Slovensku na prelome 18. a 19. storočia* (Állami népoktatás Szlovákiában a 18. és 19. század fordulóján) (1987), Tatiana Rosová *Ženy na Slovensku. Vyhodnote-*

nie výsledkov kvalitatívnej sociologickej sondy (Nők Szlovákiában. Egy kvalitatív szociológiai felmérés eredményeinek értékelése) (1994) és Anna Tokárová *Vzdelavanie žien na Slovensku. Spoločenské bariéry a stimuly v historickom priereze* (A nők oktatása Szlovákiában. Társadalmi akadályok és ösztönzők a történelmi keresztmetszetben) (2007) című monográfiái, amelyek átfogóan foglalkoznak kiemelt időszakunk oktatási és nevelési színtereivel, és műveikben jelentős szerepet kap annak bemutatása, hogy milyen volt a nők helyzete a történelmi Magyarország felvidéki részén, a mai Szlovákia területén.

Művek és kutatások a nőnevelés történetéről Magyarországon

Magyarországon a nőtörténeti kutatások kissé megkésve indultak a nyugati nőtörténeti kutatókhoz képest. A magyar neveléstörténeti kutatásokban (KÉRI, 2015), hasonlóan a nemzetközi tendenciákhoz (KÉRI, 2013), már a 19. század közepétől kezdődően kiemelkedő szerepet kapott a lányok nevelésének és a női művelődés történetének vizsgálata.⁶ Ezek a munkák gyakran a források feltárására, gyűjtésére és újrakiadására összpontosítanak. Magyarországon a szélesebb körű kutatások kezdeti szakaszát jelentették azok a vizsgálatok, amelyek a 1960-as években kezdődtek, és a női művelődési lehetőségek, valamint a nők neveléstörténetének a feltárására összpontosítottak (például Orosz Lajos, Nagyné Szegvári Katalin művei). A történettudományban a nőkkel – a lányneveléssel és női művelődéssel, a női pedagógusi pályafutással – kapcsolatos kutatások szélesedése az 1990-es évektől kezdődött el. Az ezt követő években, napjainkig, számos magyar kutató (például Burucs Kornélia, Gyáni Gábor, Forrai Judit, Pető Andrea, Németh András, Pukánszky Béla, Kéri Katalin, Rébay Magdolna, Kereszty Orsolya, Czeferner Dóra és még sokan mások) jelentős erőfeszítéseket tett annak érdekében, hogy a magyar nőtörténet már feltárt részei és kapcsolódásai nemzetközi szinten is ismertekké váljanak (összehasonlítva a hazai és külföldi kutatási eredményeket).

A magyarországi dualizmus korában a lányok oktatása jelentős változásokon ment keresztül. Az elemi oktatástól kezdve a felsőoktatásig terjedő lehetőségek fokozatosan váltak elérhetővé a nők számára, ami nemcsak az oktatási intézmények szerkezetében, hanem a társadalom hozzáállásában is változásokat eredményezett. Németh András és Pukánszky Béla *Neveléstörténet* (1996) című közös munkája a magyar neveléstörténet átfogó bemutatására összpontosít, beleértve a nőoktatás teljes történetét. Pukánszky Béla e témáról írt önálló munkái, *A nőnevelés évezredei* (2006) és *A nőnevelés története* (2013, 2015) című monográfiák is figyelemre méltók, ezek részletesen elemzik a nők oktatásának és nevelésének történetét az ókortól a 20. századig (a II. világháború utáni időszakig). Műveiben nem csak a hazai viszonyokat mutatja be, hanem beilleszti a magyar nőnevelés történetét szélesebb nemzetközi, történelmi és kulturális kontextusba. A lányok középiskoláztatására irányuló mű, amely összehasonlító perspektívát alkalmaz, vizsgálva a magyarországi és a német nyelvterületen található leányközépiskolák közötti hasonlóságokat és különbségeket⁷, Rébay Magdolna *A leány-középiskolák Magyarországon és a német nyelvű országokban* (2009) című könyve. A jogtudós, jogtörténész Nagyné Szegvári Katalin *A nők művelődési jogaiért folytatott harc hazánkban 1777-1918* (1969) és *Út a nők egyenjogúságához* (1981) című monográfiák a nők felsőoktatásba való belépésének kihívásait és fejlődését tárgyalják, magyarországi viszonylatban. Említett művei fontos hozzájárulások a magyar nők oktatási és egyenjogúsági küzdelmeinek a megismeréséhez. Oktatási és nevelési szempontból kiemelkedő mű Szécsi Noémi és Géra Eleonóra *A budapesti úrinő magánélete (1860–1914)* (2018) című kötet, amely a dualizmus kori Budapest felsőosztálybeli nőinek a magánéletét tárja fel, számos értékes, korábban kevésbé ismert forrás elemzésével. A könyv a nők mindennapjait, neveltetését és tanulmányait, társadalmi szerepvállalását és az akkori társadalmi normákra gyakorolt hatásukat elemzi, részletbe menően vizsgálva életmódjukat, szokásaikat és az akkori társadalom által állított korlátokat. Maisch Patrícia doktori kutatásain alapuló tanulmánya *A lánynevelés lenyomatai 19. századi női naplókból* (2019) címmel, a magyar nők oktatásának és lánynevelésének hatásait vizsgálja

6. A kutatások nem csak az egyéni életpályákat mutatták be, hanem a nem intézményesült és az iskolai lánynevelés történetének feltárását, a kapcsolódó források mentését és közzétételét, valamint a legfontosabb külföldi művek magyar nyelvre való fordítását és értékelését is magukban foglalták a 19-20. század fordulóján (KÉRI, 2015).

7. Magyarországon, Németországban, Ausztriában és Svájcban a leányközépiskolai oktatás közel azonos időszakban alakult ki, ezért az országok leány-középiskolai iskolatípusai és oktatáspolitikai szempontból párhuzamosságot mutatnak (RÉBAY, 2009: 177–189).

négy különböző társadalmi háttérű nő naplója alapján. A tanulmány kitér arra, hogyan tükröződik a nők oktatása, műveltsége és a társadalmi elvárások a naplóikban. Ezek az írások bemutatják, hogy a lányok milyen szerepeket tanultak meg, hogyan szerezték az ismereteiket, és milyen szabadidős tevékenységeket végeztek. A tanulmány azt is hangsúlyozza, hogy ezek a naplók fontos források a korabeli nők életének és gondolkodásának a megértéséhez. Fontosnak tarjuk megemlíteni a vallási felekezetek szempontjából megközelítő nőtörténeti kutatásokat. Ács Marianna kutatásai, legfőképpen *A nőnevelés intézményeinek kiépülése és fenntartása a Dunamelléki Református Egyházkerületben 1948-ig* (2015) című tanulmánya, valamint *Még a kövek is ...: Nőnevelés a Felsőbaranyai Református Egyházmegye polgári leányiskolájában és internátusában (1916 - 1948)* című, 2017-es kötete a 20. század elejének női oktatására és nevelésére összpontosítanak, különösen a református egyházi intézményekre. Kutatásai kitérnek a korabeli társadalmi elvárásokra, az egyház és a nők oktatásának viszonyára, valamint a református oktatási intézmények szerepére a nőnevelésben. Műveiben megállapítja, hogy bár az egyház vezetői felismerték az oktatás jelentőségét a nők emancipációjában, a korabeli konzervatív nőkép mégis visszafogta őket a nők szélesebb körű, független oktatásának támogatásában. Az elemzések során Ács Marianna részletesen tárgyalja az egyházi oktatási intézmények működését, azok céljait és módszereit, valamint a női oktatás társadalmi hatásait a vizsgált időszakban.

Kéri Katalin *Leánynevelés és női művelődés az újkori Magyarországon (nemzetközi kitekintéssel és nőtörténeti alapozással)* című műve (2018) mélyrehatóan és átfogóan vizsgálja a magyar nőnevelést és női művelődést. A könyv kivételes jelentőségű a historiográfiában, mivel részletesen és sokrétűen mutatja be a téma kutatástörténeti előzményeit. Terjedelmes fejezeteket szentel a diakrón és szinkrón szempontok szerinti vizsgálódásnak is: leírja, hogy hogyan alakultak az intézményesült és a nem intézményesült női oktatás és nevelés formái a történelem során (viták, vélemények, érvkészletek és sajtórepresentációk szemszögéből), érintve a női emancipációs törekvéseket (politikai és jogi helyzet, öngyógyító tevékenységek stb.) – széleskörű nemzetközi beágyazottsággal, különösen a 18-19. század tekintetében. A szerző alapos kutatása révén a mű kiemelkedő forrása a magyar nőnevelés és női művelődés történetének, amely hozzájárul a magyar társadalomtörténeti kutatásokhoz és a nőtörténeti diskurzushoz is. Kéri Katalin számos más fontos publikáció szerzőjeként is ismert. Ezek közül témánkhoz legjobban kapcsolódik a *Hölgyek napernyővel. Nők a dualizmus kori Magyarországon* című (2008) műve. A szerző az 1867. és 1914. közötti időszakban a női emancipálódás, a középfokú nőoktatás intézményesülése és az egyetemek nők előtti megnyitása témákban folytatott kutatási eredményeit osztja meg. Kutatása során elsősorban korabeli magyar nyelvű sajtótermékek és más nyomtatott munkák anyagára támaszkodva, kvalitatív elemzéssel és nemzetközi kitekintéssel mutatja be a dualizmus kori magyarországi nőtörténet különböző dimenzióit, alapvetően a városi közép- és felső rétegekre vonatkozóan, illetve a nőemancipáció, a női életmódváltás fontosabb lépéseire és eredményeire koncentrálva.

A nők társadalmi szerepvállalásának és azon belüli egyleti tevékenységek kutatásában Kéri Katalin mellett Fedeles-Czeferner Dóra, Burucs Kornélia és Kereszty Orsolya részletekbe menően foglalkozott a témával, munkáik kiemelkedők, és a magyar kontextust nemzetközi összefüggésekkel is gazdagítják. Burucs Kornélia *Nők az egyesületekben* (1993) című tanulmánya a 19. századi magyar nőegyleteket és nőszervezeteket veszi górcső alá, különös tekintettel arra, hogy miként járultak hozzá a társadalmi változásokhoz és a nők helyzetének javulásához. A tanulmány bemutatja, hogy ezek az egyletek és szervezetek nem csupán a társadalmi elit kiváltságos részének tekinthetők, hanem széles körű, közösségi és társadalmi célokat szolgáltak, többek között az oktatás, a nőnevelés, az anya- és gyermekvédelem, valamint a szociális gondoskodás terén. Ez jelentős mértékben hozzájárult a nők társadalmi szerepének átalakulásához és az egyenlőbb jogok felé vezető úton. Példaként szolgálnak Kereszty Orsolya *Nőnevelés és nemzetépítés Magyarországon (1867–1918)* (2010) és „*A Nő és a Társadalom*” a nők művelődéséért (1907–1913) (2011) című monográfiái; valamint *Nők nem formális tanulási lehetőségei a dualizmus kori Magyarországon* (2013) és „*A Nőrak kezdenek ébredezni mindenfelé...*” – *Geőcze Sarolta korai írásai a nők neveléséről és a nemzetépítésről* (2008) című tanulmányai. Kutatásaiban foglalkozik a nők művelődésének lehetőségeivel, az egyes oktatási színterekkel az alapoktatástól a felsőoktatásig, az egyesületek szerepével és lehetőségeivel, valamint korabeli sajtócikkek hatását vizsgálja művelődési és társadalmi szerepvállalások kontextusában, a dualizmus kori Magyarországon. Kiemelkedő monográfiákat és tanulmányokat, valamint szakmai cikkeket olvashatunk Fedeles-Czeferner Dórától, aki a 20. század elején haladó eszmei-politikai mozgalmakat vizsgálja, és összehasonlító

kutatásokat végez az Osztrák-Magyar Monarchián belül, ausztriai és amerikai közgyűjteményekben is értékes forrásfeltáró munkát végezve. Témánkba vágó tanulmányai és szacikkei közül *A női munkavégzés interpretációja, diskurzusa és szellemisége az 1860-as évektől az első világháború kirobbanásáig* (2014), *Nőnevelés és feminizmus. A nőoktatás reprezentációja az osztrák-magyar feminista sajtóban 1907-1918* (2021) és *Az osztrák és a magyar nőmozgalom fejlődése a századfordulótól* (2022) emelhető ki leginkább. Legújabb publikációja a *Nőmozgalom, nemzetköziség, önreprezentáció* (2023) címen jelent meg, amely a nőszervezetek, nőegyletek tagjainak küzdelmeibe nyújt részletes betekintést a századfordulón, Bécsben és Budapesten. Művében tovább taglalja a nőmozgalom irányzatait; vizsgálja a századforduló nőtörténetét, a polgári-liberális és feminista nőmozgalmakat; részletezi az egyesületek alapításait: példaként megismerhetjük az 1896-ban alapított Nőtisztviselők Országos Egyesülete (NOE) és az 1904-ben alapított Feministák Egyesülete (FE) történetét; és azokat az eszközöket, helyzeteket és eseményeket, amelyekkel igyekeztek elérni a nők jogkiterjesztését az élet szinte valamennyi területén (beleértve az oktatást).

Kutatásaink szempontjából a professziótörténetet szélesebb nemzetközi kontextusban közelítjük meg, ennél a tématerületnél Németh András, Szabolcs Éva és Nóbik Attila művei jelentenek mérföldköveket. Az ő kutatásaik átfogó képet adnak a dualizmus kori művelődés sokszínűségéről és jelentőségéről, valamint a korszakban végbemenő pedagógusi professzióról és annak feminizálódásáról. A magyar neveléstörténet-írásban elsősorban Németh András kutatásai nyomán terjedt el a professzionalizáció vizsgálata. A *magyar tanítóképzés története (1775–1975)* (1990) című monográfiája a magyar tanítóképzés fejlődését elemzi. A hangsúly elsősorban az általános oktatási reformokra, a tanítóképző intézetek fejlődésére és a tanítóképzés módszertani változásaira irányul, nem téve különbséget a nemi szempontok alapján; míg a *A magyar pedagógus professzió kialakulásának előtörténete a 18. században és a 19. század első felében* (2005) címmel megjelent tanulmánya, főként a tanítóképzés intézményes fejlődésére és a tanítók képzési rendszerének változásaira összpontosít. A nők helyzetét a tanulmány csak korlátozottan érinti, viszont kitér arra, hogy a tanítónők képzésére önálló intézetek jöttek létre a korabeli Magyarországon. Szabolcs Éva *Néptanítói álláshirdetések 1901-ben* (2003) írásában a pedagógusprofesszió „nőiesedésével” kapcsolatos kérdéseket vizsgálja, a korabeli sajtócikkek néptanítói álláshirdetések elemzésén keresztül. A tanulmány kiemeli, hogy ez az időszak a népoktatás fejlődésének expanzív szakasza volt, amit a tanítóság növekvő létszáma is jelzett. Nóbik Attila *Feminizáció és szakmásodás a dualizmus-kori pedagógiai folyóiratok tükrében* (2017) című tanulmányában és *A pedagógiai szakasjtól és a néptanítói szakmásodás a dualizmus korában* (2019) címmel írt monográfiájában foglalkozik a néptanítói szakma történeti hátterével, beleértve a szekularizációt, a polgári állam kiépülését, a gyermekkor és iskolázás változásait a 19. században. Nóbik hangsúlyozza, hogy a tanítói szakmásodás folyamatában fontos szerepet játszottak a tanítóképző intézmények és a tanítóegyletek. Ezek az intézmények és szervezetek biztosították a szakmai tudás és gyakorlat átadását, valamint a szakmai identitás és közösség kialakítását. Emellett Neszt Judit és Takács Zsuzsanna Mária foglalkozott még a tanítói pálya elnőiesedésének történetével, elsősorban a 19. és 20. század fordulójának eseményein keresztül, hogy feltárják e jelenség okait és hatásait. Neszt Judit *A tanítónői pálya elnőiesedésének történeti előzményei* (2010) címen megjelent kutatása az 1828 és 1945 közötti időszakra összpontosít, az intézmények számának és a tanulólétszám növekedésének elemzésével. Megállapítja, hogy a tanítónői túlképzés problémáját a 19. század végére visszanyúló, olyan okok és társadalmi változások magyarázzák, mint például az oktatási intézmények nemi alapon történő szétválasztása, a nők társadalmi helyzetének változása, és a tanítónői állások betöltésére rendelkezésre álló férfiak számának hiánya. Neszt a tanítónői pálya elnőiesedését gazdasági, társadalmi és oktatási szempontból is vizsgálja, bemutatva annak különböző okait és következményeit. Takács Zsuzsanna Mária *„Nem azért tanultam, hogy falun legyek nagyleány”: Egy falusi tanítónő élete a 20. század elején* (2011), *A Notre Dame kapujában: A tanítónővé válás első lépcsőfoka* (2014), *Nők a tanítói pályán a 20. század elején* (2016) és a *Tanítónők magánélete Magyarországon a 19. század végén és 20. század elején – a munka világa és a családi élet „válaszútján”* (2022) című tanulmányaiban a 19. század végi és 20. század eleji magyar tanítónők képzését és a leányoktatás történetét vizsgálja. Leírja a képzőkbe való felvételt, a tanulmányok menetét, és azt, hogyan váltak a növendékek tanítónővé. A tanulmányai részletesen elemzik a nők oktatási lehetőségeit és a társadalmi elvárásokat is.

Összegzés

A tanulmány fontos szerepet tulajdonít a női művelődés története kutatásának, hangsúlyozva, hogy ez a téma kulcsfontosságú a társadalmi és oktatási reformok megértéséhez, valamint a nők társadalmi szerepének és helyzetének történeti áttekintéséhez. A női oktatás és művelődés fejlődésének vizsgálata különösen fontos a dualizmus korában, amikor a modernizáció hatásai minden társadalmi réteget érintettek, és amikor a nők oktatása és művelődése alapvető részét képezte az emancipációs törekvéseknek. Az oktatási intézmények, női egyletek, és társadalmi mozgalmak szerepének vizsgálata mellett a tanulmány kiemeli a pedagógus professzió jelentőségét is. A nemzetközi összefüggések kutatása kulcsfontosságú, mivel a magyarországi fejleményeket nem lehet teljes mértékben megérteni a szélesebb európai és globális kontextus nélkül. A kutatás nemzetközi összehasonlító perspektívát alkalmaz, elemzésbe vonva a magyar, szlovák, és angol nyelvű irodalmat, kezdve a 1960-as évektől egészen napjainkig. Összességében ez a tanulmány alátámasztja, hogy a 18-19. századi lánynevelés és női művelődés kutatása nem csupán a magyar történettudomány, hanem a nemzetközi historiográfia szempontjából is rendkívül fontos. Ez lehetővé teszi a történelmi folyamatok mélyebb megértését, különösen a társadalmi-gazdasági változások, oktatási reformok, és a nők társadalmi helyzetének és szerepének kontextusában.

IRODALOM

ÁCS Marianna (2015): A nőnevelés intézményeinek kiépülése és fenntartása a Dunamelléki Református Egyházkerületben 1948-ig. In: FARKAS Éva (szerk.): ACTA SZEKSZARDIENSIMUM: SCIENTIFIC PUBLICATIONS. Illyés Gyula Faculty, University of Pécs, Szekszárd. 17-43.

ÁCS Marianna (2017): Még a kövek is ...: Nőnevelés a Felsőbaranyai Református Egyházmegye polgári leányiskolájában és internátusában (1916 - 1948). Publikon Kiadó, Pécs.

BURUCS Kornélia (1993): Nők az egyesületekben. História, 2. szám, 15-19.

CZEFERNER Dóra (2012): A Nő és a Társadalom női munkavállalásról közvetített nézetei a 20. század elején. PTE Bölcsészettudományi Kar, Pécs.

CZEFERNER Dóra (2014): A női munkavégzés interpretációja, diskurzusa és szellemisége az 1860-as évektől az első világháború kirobbanásáig. Valóság, 57, 7. szám, 76-85.

CZEFERNER Dóra (2020): Polgári-liberális, feminista nőszervezetek és sajtójuk az Osztrák-Magyar Monarchiában (1907-1918): Egyesületek, periodikák, tartalomelemzés – disszertációs munka. Pécsi Tudományegyetem, PTE BTK Interdiszciplináris Doktori Iskola, Pécs.

CZEFERNER Dóra (2021): Nőnevelés és feminizmus. A nőoktatás reprezentációja az osztrák-magyar feminista sajtóban 1907-1918. In: Ács-Bíró Adrienn – Maisch Patrícia – Molnár-Kovács Zsófia (szerk.): Iskola a társadalmi térben és időben IX. PTE BTK „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs. 15-25.

CZEFERNER Dóra (2023): Nőmozgalom, nemzetköziség, önreprezentáció. Feministák az Osztrák-Magyar Monarchia alkonyán. Kronosz Kiadó, Pécs.

DAVIS Natalie – SCOTT Joan (1985): Women's History as Women's Education. Essays from a Symposium in honor of Jill and John Conway, Smith College, April 17, 1985. Smith College, Northampton Mass..

EDWARDS June (2002) Women in American Education, 1820–1955: The Female Force and Educational Reform. Greenwood Press, Westport, Connecticut / London.

FÁBRI Anna – BORBÍRÓ Fanni – SZARKA Eszter (szerk.) (2006): A nő és hivatása, II. Szemelvények a magyarországi nőkérdés történetéből 1866-1895. Budapest: Kortárs Könyvkiadó, Budapest.

FEDELES-CZEFERNER Dóra (2022): Az osztrák és a magyar nőmozgalom fejlődése a századfordulói. In: Pusztafalvi Henriette – Takács Zsuzsanna Mária (szerk.) (2022): Útitársak: Tanulmánykötet Kéri Katalin tiszteletére. Magyar Tudományos Akadémia Pécsi Területi Bizottsága: Pécs. 171-190.

HAUCH Gabriella (2020): Gender and revolution in Europe, 19th-20th centuries. [online] In Digital Encyclopedia Of European History. <https://ehne.fr/en/encyclopedia/themes/gender-and-europe/gender-and-revolution-in-europe-19th-20th-century/gender-and-revolution-in-europe-19th-20th-centuries> [2024.01.06]

HEGEDŰS Judit (2003): Tanítónői karriertörténetek a dualizmus korában. *Iskolakultúra*. 13, 3. szám, 42-52.

KERESZTY Orsolya (2008): „A Nórák kezdenek ébredezni mindenfelé...” Geöcze Sarolta korai írásai a nők neveléséről és a nemzetépítésről. <http://real.mtak.hu/139382/> [2023.03.28.]

KERESZTY Orsolya (2010): *Nőnevelés és nemzetépítés Magyarországon (1867–1918)*. Novum, Sopron.

KERESZTY Orsolya (2011): „A Nő és a Társadalom” a nők művelődéséért (1907–1913). Magyar Tudománytörténeti Intézet, Budapest.

KERESZTY Orsolya (2012): A nők szerepek tematizálása a Nő és Társadalom című folyóiratban (1907- 1913). https://folyoiratok.oh.gov.hu/sites/default/files/article_attachments/upsz_2012_9_10_18.pdf [2022.01.20.]

KERESZTY Orsolya (2012): Társadalmi tanulási színterek és szerepük egy „női tudás” létrehozásában a dualizmus kori Magyarországon. In: Kozma Tamás – Perjés István (szerk.) (2012): *Új kutatások a neveléstudományokban 2012. A munka és nevelés világa a tudományban*. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 253-265.

KERESZTY Orsolya (2013): Nők nem formális tanulási lehetőségei a dualizmus kori Magyarországon. In: Karlovitz János Tibor (szerk.): *Vzdelávanie, výskum a metodológia*. International Research Institute, Štúrovo. 26-36.

KÉRI Katalin (2008): *Hölgyek napernyővel*. Pro Pannonia, Pécs.

KÉRI Katalin (2013): Tendenciák és eredmények a nőnevelés-történet nemzetközi kutatásaiban. *Neveléstörténet és nőnevelés-történet*. https://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2013/nevelestudomany_2013_3_22-39.pdf [2024.01.06.]

KÉRI Katalin (2015): Magyar művek és kutatások a nőnevelés történetéből a XX. század közepéig. *Neveléstörténet és lánynevelés-történet*. *Magiszter*, 13, 1. szám, 77-91.

KÉRI Katalin (2018): *Lánynevelés és női művelődés az újkori Magyarországon (nemzetközi kitekintéssel és nőtörténeti alapozással)*. Kronosz Kiadó, Pécs.

KÉRI Katalin (2019): *Nőegyletek a dualizmus kori Magyarországon*. *Civil Szemle*, 16, 2. szám, 21-30.

KOWALSKÁ Eva (1987): *Štátne lodové školstvo na Slovensku na prelome 18. a 19. storočie*. Veda Vydavateľstvo Slovenskej Akadémie Vied, Bratislava.

LEROUX, Karen (2006): „Lady Teachers” and the Genteel Roots of Teacher Organization in Gilded Age Cities. *History of Education Quarterly*, 46, No. 2. 164-191

MAISCH Patrícia (2019): A lánynevelés lenyomatai 19. századi női naplókban. In: Czeferner Dóra – Takács Zsuzsanna Mária – Ács Marianna – Pusztafalvi Henriette (szerk.) (2019): *„Asszonyoknak igen sokat kell tudni...” Új kutatások a nőnevelés történetéről*. Pécs: Kronosz Kiadó, Pécs. 145-159.

MAYER Christine (2007): *The Struggle for Vocational Education and Employment Possibilities for Women in the Second Half of the Nineteenth Century in Germany*. *History of Education Researcher*, November. 85-99.

MÉSZÁROS István – NÉMETH András – PUKÁNSZKY Béla (2002): *Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Osiris, Budapest.

N. SZEGVÁRI Katalin (1969): *A nők művelődési jogaiért folytatott harc hazánkban 1777-1918*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.

N. SZEGVÁRI Katalin (1981): *Út a nők egyenjogúságához*. Magyar Nők Országos Tanács / Kossuth Könyvkiadó, Budapest.

NÉMETH András – PUKÁNSZKY Béla (1996): *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt., Budapest.

NÉMETH András (1990): *A magyar tanítóképzés története (1775–1975)*. Zsámbéki Tanítóképző Főiskola, Zsámbék.

NÉMETH András (2005): *A magyar pedagógus professzió kialakulásának előtörténete a 18. században és a 19. század első felében*. *Pedagógusképzés*, 32, 1. szám, 17-32.

NESZT Judit (2010): A tanítónői pálya elnőiesedésének történeti előzményei. *Educatio*, 2. szám, 314-321.

NÓBIK Attila (2017): Feminizáció és szakmásodás a dualizmus-kori pedagógiai folyóiratok tükrében. *Pedagógia*történeti Szemle, 3, 3-4 szám, 68-83.

NÓBIK Attila (2019): A pedagógiai szaksajtó és a néptanítói szakmásodás a dualizmus korában. Szegedi Egyetemi Kiadó / Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged.

OROSZ Lajos (1962): A magyar nőnevelés úttörői. Tankönyvkiadó, Budapest.

PUKÁNSZKY Béla (2006): A nőnevelés évezredei. Gondolat Kiadó, Budapest.

PUKÁNSZKY Béla (2013): A nőnevelés története. Gondolat Kiadó, Budapest.

PUKÁNSZKY Béla (2015): A nőnevelés története. SJE Tanárképző Kara, Komárom.

PURVIS June (1991): *A History of Women's Education in England*. Open University Press, Buckingham. 1991.

RÉBAY Magdolna (2008): Leánygimnáziumot?! Alapítási törekvések 1891-1892-ben. In: Császár Melinda-Rosta Gergely (szerk.): *Ami rejtve van s ami látható. Tanulmányok Gereben Ferenc 65. születésnapjára*. LOISIR Könyvkiadó Kft., Budapest – Piliscsaba. 395-410.

RÉBAY Magdolna (2009): A leányközépiskolák Magyarországon és a német nyelvű országokban. A jogi szabályozás az 1870-es évektől 1945-ig. Új Mandátum Kiadó, Budapest.

ROSOVÁ Tatiana (1994): Ženy na Slovensku. Vyhodnotenie výsledkov kvalitatívnej sociologickej sondy. *Aspekt*, 3, 113-116.

SZABOLCS Éva (2003): Néptanítói álláshirdetések 1901-ben. *Iskolakultúra*, 13, 3. szám, 39-41.

SZÉCSI Noémi – GÉRA Eleonóra (2016): A budapesti úrinő magánélete (1860-1914). Európa Kiadó, Budapest.

TAKÁCS Zsuzsanna Mária (2011): „Nem azért tanultam, hogy falun legyek nagyleány”: Egy falusi tanítónő élete a 20. század elején. In: Kéri Katalin (szerk.): *Társadalmi nem és oktatás*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Pécs. <https://mek.oszk.hu/09600/09689/html/index.html> [2024.01.11.]

TAKÁCS Zsuzsanna Mária (2014): A Notre Dame kapujában: A tanítónővé válás első lépcsőfoka. In: Koós Ildikó – Molnár Béla (szerk.): *A tanítóképzés múltja, jelene III*. Nyugat-magyarországi Egyetem Kiadó, Sopron. 260-269.

TAKÁCS Zsuzsanna Mária (2016): Nők a tanítói pályán a 20. század elején. In: Márhoffer Nikolett – Szekeres Nikoletta – Szűcs-Rusznak Karolina (szerk.): *Horizontok és dialógusok II. konferenciánappok*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar Neveléstudományi Intézet, Pécs. 81-82.

TAKÁCS Zsuzsanna Mária (2022): Tanítónők magánélete Magyarországon a 19. század végén és 20. század elején – a munka világa és a családi élet „választútján”. In: Kiss Zsuzsanna – Szilágyi Zsolt (szerk.): *Határ, határhelyzet, határátlépés: a határok fizikai és mentális működése, változása és emlékezete*. Hajnal István Kör Társadalomtörténeti Egyesület / Líceum Kiadó, Szeged / Eger. 247-262.

TAKÁCS Zsuzsanna Mária – PÁLMAI Dóra – VÖRÖS Katalin (2015): Vázlat a magyar intézményes leánynevelés fejlődéséről. [online] In: Vörös Katalin (szerk.): *Neveléstörténet az osztatlan tanárképzésben*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs. https://polc.ttk.pte.hu/tamop-4.1.2.b.2-13/1-2013-0014/13/vzlat_a_magyar_intzmnyes_lenyevvelsrl.html [2024.01.11.]

TOKÁROVÁ Anna (2007): *Vzdelovanie žien na Slovensku. Spoločenské bariéry a stimuly v historicom priereze*. AKCENT Print - Pavol Šidelský, Prešov

Szabó L. Dávid

Selye János Egyetem Tanárképző Kar
Történelemdidaktikai Doktori Iskola Komárom, Szlovákia
PhD hallgató
122875@student.ujs.sk, szabold@yahoo.fr

A dualizmus korszakának kompetencia alapú oktatása napjainkban az általános iskolás történelemórákon

Absztrakt

Jelen írásunkban bemutatjuk a készülő disszertációs munkánk szerkezeti felépítését, kezdve a disszertációs munka céljaival, problémafelvetésével és a kutatási kérdések megfogalmazásával. A disszertációs munka problémafelvetését négy kutatási cél, illetve kilenc kutatási kérdés segíti. Jelen tanulmány felvázolja az adott problémakör kutatásának jelenlegi állapotát és három kitűzött kutatási cél mentén beszámol a már elért részeredményekről. Feltérképeztük a kisebbségi felsőoktatási környezetben tanuló hallgatók történelemoktatásról vallott nézeteit; megvizsgáltuk a történelem, mint tantárgyat szabályozó dokumentumokat Szlovákiában és Magyarországon; valamint elemeztük a történelemtankönyveket, mint segédeszközöket, és elemeztük a tankönyvben a dualizmus korához kapcsolódóan megjelenő feladatok és kérdések kognitív szintekhez való kapcsolódását. A negyedik kutatási cél (megvizsgálni a tanári interperszonális viselkedés jellemzőit tanári és tanulói szemszögből) teljesítéséhez a mérőeszköz már elkészült, és egy pilot tesztelés keretén belül be is lett vizsgálva.

Kulcsszavak: kompetencia, történelemtanítás, tanári interakció, tankönyvvizsgálat.

Kulcsfogalmak definiálása a kutatási célok függvényében

A disszertációs munka fő célja feltérképezni, hogy miként tanítják a dualizmus korszakát napjainkban, az általános iskolás történelemórákon és ehhez hogyan járulnak hozzá a tankönyvek és a pedagógusok. Szeretnénk megtudni továbbá, milyen a tanulók attitűdje a történelemórákhoz a tanár interakciós stílusának függvényében. Kutatásunk első lépéseként azt vizsgáljuk, változhat-e a történelemtanítás módszertani kultúrája. A jövőt illetően szinte lehetetlen pontos és biztos becsléseket megfogalmazni, azonban abban biztosak lehetünk, hogy a jövő történelemtanárai most tanulnak a felsőoktatási intézményekben, ezért őket kérdeztük arról, hogy milyen tapasztalatokkal rendelkeznek, illetve, hogy milyen módszereket részesítenek előnyben és miért.

Fontosnak tartottuk feltérképezni, hogy a jövő történelemtanárai miként vélekednek a történelem tanításáról, hiszen a jövő változásait csak ők jelenthetik. A közelmúltban megvalósult kutatásunkból (SZABÓ, 2023b) többek között az derült ki, hogy a tanárok személyiségének döntő szerepe van abban, hogy a tanulók szeretik-e az adott tantárgyat, vagy éppen ellenkezőleg. Ezen felül azt is megtudtuk, hogy az alkalmazott munkamódszerek változatosságának is jelentős szerepe van az egyének tantárgyhoz fűződő viszonyához.

A pedagógusjelöltek körében folytatott kutatásunkból egyértelműen kirajzolódtak a tanár és a tanulók közötti interakció, valamint a tanulók az oktatási folyamatba történő aktivizálásának korlátolt megjelenése. A kutatás eredményei (SZABÓ, 2023b) ellentmondani látszanak a korszerűnek tartott történelemoktatásnak, mely viszont a kompetencia alapú oktatásra helyezi a hangsúlyt. Az optimális történelemtanítás képességorientált, tanulóorientált, önálló, produktív, emocionális és folyamatjellegű/pragmatikus (F. DÁRDAI, 2006 In VAJDA, 2018). Mivel ezek hiánya hozzájárul a történelemórák

tanulók általi negatív megítéléséhez (SZABÓ, 2023b) azt gondoljuk, hogy hatékony képesség- és készségfejlesztés sem valósulhat meg a tanulók aktivizálása nélkül az osztályteremben. Erre reflektálva célunk megvizsgálni, hogy a tankönyvekben megjelenő feladatok és kérdések vajon hozzájárulnak-e a tanulók órákon való aktivizálásához, mivel a pedagógusjelöltek körében végzett kutatási eredmények szerint (SZABÓ, 2023b) a legdominánsabb taneszköz a történelemórákon a tankönyv.

Azonban a tankönyvek megvizsgálása előtt szükséges bevezetnünk és tisztáznunk olyan fogalmakat, amelyeket a vizsgálat folyamán kutatni szeretnénk. Ennek tükrében fontos a kompetencia alapú oktatás irodalomkutatásával foglalkozni.

A (kulcs)kompetenciákat illetően egyre több magyarnyelvű szakirodalom és tanulmány születik (NAGY, 2010; HENCZI – ZÖLLEI, 2007; CSAPÓ, 2003; VASS, 2007, 2009, 2017), azonban összességében azt kell mondanunk, hogy az idegennyelvű, de főleg angolnyelvű szakirodalmak sokkal több lehetőséget nyújtanak a témában való eligazodáshoz (STEVENS, 2013; ELKIN, 1990; SANDBERG, 2000; MIRABILE, 1997; PRUSAK, 2016; ALMEIDA – DEVEDZIC, 2022; HENDARMAN, 2018; MARANDI ET AL., 2019).

A kompetencia latin eredetű szó, melynek jelentése alkalmasság, ügyesség. Az idegen szavak gyűjteménye szerinti jelentése hatáskör, illetékesség, hozzáértés, alkalmasság, rátermettség, képesség. A Pedagógiai lexikon ennél azonban pontosabban írja le a kompetencia szó jelentését, mely szerint „*alapvetően értelmi (kognitív) alapú tulajdonság, de fontos szerepet játszanak benne motivációs elemek, képességek, egyéb emocionális tényezők*” (PEDAGÓGIAI LEXIKON, 1997). A Pedagógiai lexikon által adott magyarázatból láthatjuk, hogy egy összetett fogalommal állunk szemben, amelyet megközelíthetünk egy általános, úgynevezett hétköznapi oldalról is. Ezt igazolja Nagy József 2010-es tanulmánya, amely szerint a latin eredetű kompetencia szó jelentése a köznyelvben nem másra utal, mint a személyiségaktivitás belső feltételeinek meglétére, vagy annak hiányára – kompetens, inkompetens. „*Ezzel egyértelmű különbséget tesz az eredményes aktivitás belső feltételeinek megléte/hiánya és az aktivitás megvalósulása és annak eredményessége/eredménytelensége között*” (NAGY, 2010: 3).

TÓTH és HORVÁTH szerint (2021: 152) a kompetencia nem szinonimája a képességnek (skill), hanem inkább képesség (ability) a komplex feladatok adott kontextusban történő sikeres megoldására. Hozzáteszik, hogy hétköznapi értelemben azok a kompetenciák fontosak, amelyek a munkába álláshoz, az élethez és a korszerű műveltség megszerzéséhez elengedhetetlenül szükségesek, egyéni társadalmi és gazdasági szinten egyaránt. Kiemelik továbbá azt is (2021: 155), hogy a kompetencia egy összetett fogalom, mely magában kell, hogy foglalja a képesség, a személyiség, a motiváció, valamint a tudás komponenseit, amik így együtt alkotnak egy teljes egészet.

A kompetencia fogalmára vonatkozóan még nem született egységes definíció, mi azonban kutatásunkban az európai uniós meghatározást vettük alapul, mivel az állami pedagógiai dokumentumokban kutattuk a kompetencia fogalom megjelenését. A kompetencia fogalmát a disszertációs munkában alaposan körbe fogjuk járni. Az Európa Tanács nyolc területet emelt ki 2002-ben a kulcskompetenciákat illetően, melyek a következők voltak: anyanyelvi és idegen nyelvi kommunikáció, információs és kommunikációs technológia, számolás, matematikai, természettudományos és technikai kompetenciák, gyakornokoskodás, személyközi és állampolgári kompetenciák, tanulás, általános kultúra (KEY COMPETENCIES, 2002: 20-21).

STEVENS (2012) is megerősíti, hogy nem létezik a kompetencia fogalmának egyértelmű meghatározása, definíciója. ELKIN (1990) és SANDBERG (2000) azonban abban értenek egyet, hogy a kompetencia egy olyan sajátos tulajdonság, amely képessé teszi az embert arra, hogy egy feladatot másoknál jobban végezzon el. MIRABILE (1997) szerint a kompetencia az a tudás, készség, illetve képesség, amely a munka során nyújtott magas teljesítményhez kapcsolódik, mint például a problémamegoldás. Más megközelítések a kompetencia fogalmához csatolják a kiváltó motivációt és értékeket is. BOYATZIS (1991) szerint a kompetenciák mérhetőek és megfigyelhetőek, és felhasználásuk eredményes és/vagy kiváló munkateljesítményt eredményeznek. BARTRAM (2004) kibővítette a fogalom hatókörét, mely szerint a kompetencia magában foglalja a viselkedés kérdését is, valamint hozzátette, hogy a kompetencia olyan viselkedési formákat is magában foglal, amelyek fontosak a kívánt cél elérésében. RAINSBURY et al. (2002) kutatásából az derült ki, hogy sok felsőoktatási intézményben nem kerül kellő hangsúly a „puha” készségek (soft skills) fejlesztésére, mint például a kommunikáció és csoportmunka.

A történelemtanítás jelenlegi helyzetét illetően több magyarnyelvű tanulmány is a rendelkezésünkre állt, azonban ezek száma még így is elenyésző. A történelemtanítás módszertani és egyéb aktuális kérdéseit illetően F. DÁRDAI Ágnes (2006a, 2006b) és KAPOSÍ József (2017, 2020a, 2020b) több tanulmánya tárgyalja, de Kojanitz László (2011) és VAJDA Barnabás (2018) több munkája is fellelhető. F. DÁRDAI szerint (2006b) a történelemtanítás legfőbb célja olyan kompetenciák kialakítása, amelyek összességében differenciált történelmi tudást, a történelem megismerését, a történelem értelmezését eredményezik azért, hogy az egyén a sikeres társadalmi szocializáció reményében orientálódni tudjon a történelem segítségével. KAPOSÍ szerint (2020a) a rendszerváltást követően jelentős változások következtek be. Az iskolai történelemtanítás elméletének és gyakorlatának változásaihoz főként a központilag vezérelt és szabályozott modernizációs törekvések járultak hozzá a tartalmi szabályozókban, a tankönyvekben, valamint a tanárképzésben. KOJANITZ (2011) a kutatásalapú tanulás fontosságát emeli ki, melynek célja egy olyan hatékony tanulási környezet kialakítása, amelyben a diákok a forrásokból szerzett információkra alapozva lépésről lépésre maguk építik fel, konstruálják meg a tudásukat egy-egy fontos történelmi kérdéssel kapcsolatban.

A tankönyvkutatás műfaji dimenzióját a napjainkban használatos dualizmus korszakát taglaló általános iskolás történelemtankönyvek képezik. Kutatásunk témája a történettudomány és a neveléstudomány érintkezési határán helyezkedik el. Kutatásunk ezen részét többek között MOLNÁR-KOVÁCS Zsófia több tanulmánya is segítette (2015a, 2015b, 2019b, 2021).

A Selye János Egyetem egy speciális helyzetben van a kisebbségi oktatás tekintetében: Szlovákiában az egyetlen magyar tanítási nyelvű felsőoktatási intézmény, mely főleg a magyar tanítási nyelvű iskolákba képezi a jövő pedagógusait (HORVÁTH – TÓTH – NÉMETH, 2019). Végzeteseink pedagógusként helyezkednek el Szlovákiában és Magyarországon egyaránt.

Ezért kutatásunk kitér a szlovákiai és a magyarországi állami pedagógiai dokumentumokban megjelenő kulcskompetenciák komparatív elemzésére is. Kutatásunk ezen részében külön fókuszálunk az 5. évfolyamos történelem tantárgyra, és a tantárgyra vonatkozó szabályozó dokumentumok komparációjára is. Mivel a történelem, mint tantárgy az általános iskolák ötödik osztályától van bevezetve, ezért vizsgáltuk, hogy van-e olyan alsó tagozatos tantárgy, amelyre a történelem, mint az 5. évfolyamban megjelenő új tantárgy, épül. Dokumentumelemzés alapján (1) emeljük ki a történelem tanításának specifikumait a szlovákiai kisebbségi környezetben, valamint (2) megvizsgáljuk, hogy az általános iskola felső tagozatának történelem tantárgya miként csatlakozik az alsó tagozatos curriculumra. Mivel a történelem tantárgy összes témáját és az összes kulcskompetenciát egy dolgozaton belül vizsgálni túl terjedelmes lenne, ezért specifikálásra volt szükségünk. A kutatásunk középpontjában a történelem tantárgyat illetően a dualizmus korszaka áll, míg a kulcskompetencia-területeket illetően a kommunikációs kompetencia vizsgálatára törekedünk, egyértelműen azért, mert a kommunikáció által valósul meg a tanórai célok elérése.

A történelem tantárgy tartalmának a közvetítése elsődlegesen a pedagógus feladata, az ő kommunikációs kompetenciájának a megnyilvánulása. A kommunikációs kompetencia fejlesztésének fókuszába a pedagógiai interakciót állítottuk, mert figyelembe veszi az interakcióban lévő alanyok személyes jellemzőit, és biztosítja a szociális készségek fejlesztését és a kölcsönös átalakulást az együttműködés elve alapján.

Az együttműködés, az együtt-tanulás fontos része kell, hogy legyen a történelemóráknak is. Fontos tisztázni, hogy az együtt munkálkodás – a kooperatív tanulásszervezés – nem számít módszernek, még annak ellenére sem, hogy van módszertana. Ahogy ARATÓ és VARGA (2012: 16) szerint: „A kooperatív tanulás inkább oktatásszervezési keret. Megadja a gyakorlati alapelveket, a szükséges attitűdöket, a fejlesztést segítő viselkedés-lélektani modelleket, valamint a több mint 25 éves gyakorlatában kiérlelt gyakorlati eszközöket – ez utóbbiak adják konkrét módszertanát. A kooperatív tanulás szervezője éppen azért tud rugalmasan reagálni a felmerülő igényekre és szükségletekre, mert az együtt-tanulás során nem a módszerekhez ragaszkodik, hanem a közös tanuláshoz.”

„Osztálytermi párbeszédnek, diskurzusnak tekintjük a tanárok és a tanulók között zajló interakciót, ami hatással van a nyelvi fejlődésre is, de jelentősége a nyelvitanuláson is túlmutat.” (TÓTH – HORVÁTH, 2022: 9). Az osztálytermi párbeszédet illetően beszélhetünk egyirányú, valamint kölcsönös kommunikációról. Az egyirányú kommunikáció során „a közlő vagy közvetítő szerep a pedagógusé, míg a befogadó, recipiens szerep pedig a tanulóé” (TÓTH – HORVÁTH, 2022: 16). Azonban a korszerűnek tartott

történelemoktatás jellemzői az osztálytermi kölcsönös kommunikációval mutatnak hasonlóságot: „A kölcsönös kommunikáció lehet dialogikus (párbeszéd a pedagógus és a tanuló között) és csoportos (megbeszélés, vita).” (TÓTH – HORVÁTH, 2022: 16). Ennek alapján látható, hogy az osztálytermi kölcsönös kommunikációra kell helyezni a hangsúlyt, ha a korszerűnek tartott történelemoktatás eszméit szeretnénk követni. A kölcsönös kommunikáció nemcsak a pedagógus és a tanuló közti interakciót jelenti, hanem a tanuló-tanuló közöttit is, tehát a tanulók közti kooperációt, és együttműködést helyezi a fókuszba.

Kutatásunk problémafelvetése és a kutatási kérdések megfogalmazása

Disszertációs munkánk alapvető problémafelvetése: Változhat-e a történelemtanítás módszertani kultúrája? A problémafelvetést pontosítják kutatásaink céljai: (1) feltérképezni a kisebbségi felsőoktatási környezetben tanuló hallgatók történelemoktatásról vallott nézeteit, (2) megvizsgálni a történelem tantárgyat szabályozó dokumentumokat a két országban, (3) elemezni a történelemtankönyveket, mint segédeszközöket, valamint elemezni a tankönyvben megjelenő feladatok és kérdések kognitív szintekhez való kapcsolódását, továbbá (4) megvizsgálni a tanári interperszonális viselkedés jellemzőit tanári és tanulói szemszögből, illetve megtudni, hogy milyen az interperszonális stílus megítélése a tanulók tantárgyhoz fűződő attitűdjei függvényében, mivel a pedagógus jelöltek körében folytatott kutatás arra enged következtetni, hogy az attitűdnek kiemelkedő szerepe van a tanulók tantárgyhoz fűződő viszonyát illetően, amihez nagyban hozzájárul a tanár interperszonális viselkedése. A kutatási célok megvalósítását, elérését kutatási kérdések segítik:

- (K1) *Ki volt a hallgatókra leginkább hatással abban, hogy a történelemtanár szakot választották?*
- (K2) *Milyen munkaforrákkal találkoztak a hallgatók a középfokú tanulmányaik során a történelemóráikon?*
- (K3) *Milyen munkaformákkal találkoztak a hallgatók a képzésük alatt megvalósult pedagógiai gyakorlatuk során a történelemórákon?*
- (K4) *Milyen kulcskompetenciákat definiálnak a két országban az állami pedagógiai szabályozó dokumentumok?*
- (K5) *Léteznek-e a történelemtanítást szabályozó dokumentumokban a szlovákiai kisebbségi környezetre vonatkozó specifikumok?*
- (K6) *Létezik-e Szlovákiában és Magyarországon olyan alsó tagozatos tantárgy, amelyre a felső tagozatos történelemtanítás épül?*
- (K7) *A szlovákiai magyar nyelvű és a magyarországi történelem tankönyv dualizmus korával foglalkozó fejezetben található feladatok/kérdések milyen kognitív szinteket fejlesztenek?*
- (K8) *Mik a tanári interperszonális viselkedés jellemzői tanári és tanulói szemszögből?*
- (K9) *Milyen az interperszonális stílus megítélése a tanulók tantárgyhoz fűződő attitűdjei függvényében?*

Az adott problémakör feldolgozására választott módszertan elemzése és indoklása

A kutatási kérdések megválaszolása érdekében részkutatásokat folytattunk. A kutatómunka problémafelvetését, illetve a történelemtanítás jövőjére irányuló feltevések megfogalmazásához szükséges információkat kérdőíves módszer segítségével kaptuk meg. A kutatás 2022-ben a szlovákiai Selye János Egyetemen valósult meg (SZABÓ, 2023b). Kutatásunk alanyait az alapképzés első évfolyamából 18, az alapképzés második évfolyamából 14, az alapképzés harmadik évfolyamából 22, a mesterképzés első évfolyamából 10, míg a mesterképzés második évfolyamából 19 történelemszakos hallgató alkotta. A történelemtanár szakos hallgatók összlétszáma az 5 évfolyamban 89 fő, a kérdőívet összesen 83 hallgató töltötte ki, közülük 44 férfi és 39 nő. A kérdőív demográfiai kérdéseket is tartalmazott, továbbá zárt és nyílt kérdéseket is. A történelem tanórán használt munkaformákra vonatkozó kérdéseknél a válaszadók az ötfokú Likert-skála válaszlehetőségei közül választhattak. A nyílt kérdésekre adott szöveges válaszok tartalomelemzése is megtörtént: a szöveges válaszokban rejlő tartalmi elemek számokká alakításával kvantitatív elemzést készítettünk elő.

A szlovákiai és a magyarországi állami pedagógiai dokumentumokban megjelenő (kulcs)kompetenciák komparatív elemzése; az 5. évfolyamos történelem tantárgyra vonatkozó szabályozó do-

kumentumok komparációja; illetve a kommunikációs kompetencia megjelenésének vizsgálata a már említett országok általános iskolás olyan pedagógiai dokumentumaiban, amelyek a dualizmus korszakával foglalkoznak, dokumentumelemzés által valósultak meg (SZABÓ, 2023a). A dokumentumelemzés során vizsgáltuk: a szlovákiai állami oktatási programot; a szlovákiai iskolatörvényt; a szlovákiai kerettantervet; a magyarországi nemzeti alaptantervet; illetve a magyarországi kerettantervet is. Azért, hogy megtudjuk, hogy a szlovákiai magyar nyelvű és a magyarországi történelem tankönyv dualizmus korával foglalkozó fejezetben található feladatok/kérdések milyen kognitív szinteket fejlesztenek, szükség volt a két országban aktuálisan használt történelemtankönyvek vizsgálatára is. Mivel a két ország esetében a dualizmus korát eltérő évfolyamon tárgyalják a tankönyvek – Szlovákia esetében a nyolcadik, míg Magyarország esetében a hetedik osztályos tankönyvben –, így Magyarország esetében a 7. osztályos történelemtankönyv; míg Szlovákia esetében a 8. osztályos történelemtankönyv került megvizsgálásra (SZABÓ, 2023c).

Munkánk során törekszünk a triangulációra, tehát a kutatásunk több szempontból való megközelítésére. A nyolcadik és a kilencedik kutatási kérdés megválaszolásához több módszert is felhasználunk. Alapvetően a kérdőíves módszert alkalmazzuk, pontosabban a Wubbels-féle QTI (Questionnaire on Teacher Interaction) kérdőívet, melyet tantermi megfigyeléssel is kiegészítünk. Magyarország esetében a kutatást kiszélesíthetnénk a tanári portfóliók vizsgálatával is, azonban Szlovákiában a tanári portfólió nem része a pedagógusok kötelező dokumentumainak, így azok vizsgálata nem lehetséges.

Részeredmények és a munka hozadéka

A második fejezetben megfogalmazott célokat részben sikerült elérni. Az eddigi kutatásink eredményeként az elmúlt két akadémiai évben több tanulmányunk is született, melyek szoros összefüggésben állnak a munkánk kutatási céljaival. Az első kutatási célunk volt feltérképezni a kisebbségi felsőoktatási környezetben tanuló hallgatók történelemoktatásról vallott nézeteit. Ezen kutatás eredményei (SZABÓ, 2023b) által rámutattunk arra, hogy a módszertani repertoár sokszínűségének döntő befolyása van a tanulók döntésében a pályaválasztást illetően. Azon hallgatók, akik a pedagóguspályát a volt történelemtanáraik hatására választották, sokkal változatosabb módszerekkel találkoztak a középiskolás történelemóráik alkalmával, mint azok a hallgatók, akikre nem a volt történelemtanáruk volt hatással a továbbtanulást illetően.

Második kutatási célunk volt megvizsgálni a történelem, mint tantárgyat szabályozó dokumentumokat Szlovákiában és Magyarországon. A kutatásból kiderült (SZABÓ, 2023a), hogy Szlovákia esetén a kompetenciák megjelennek az *Állami Oktatási Programban*, valamint a 245/2008-as iskolatörvényben, sőt a tantervi követelményekben is. A *Megújult Állami Oktatási Program* felső tagozatos történelemoktatást leíró részben említésre kerülnek a kompetenciák, azonban ennél többet sem a kompetenciákkal, sem pedig a kommunikációs kompetenciákkal nem foglalkozik a szlovákiai állami oktatási program. Magyarország esetén a kompetenciák megjelennek az oktatás egyik alapvető tartalmi-szabályozó dokumentumában, a Nemzeti alaptantervben, valamint a kerettantervekben. Választ kapunk arra is, hogy mit értünk a kommunikációs kompetenciák alatt a történelem tanításán belül, de a tantárgy részletes követelményei között semmilyen formában nem kerülnek említésre sem a kommunikációs kompetenciák, sem pedig a kompetenciák általánosan. Megállapítottuk, hogy mind a két ország esetében a megjelenő kompetenciacsoportok szoros összhangban állnak az Európai Tanács által tanácsolt kompetenciacsoportokkal (SZABÓ, 2023a).

Harmadik kutatási célként tűztük ki: elemezni a történelemtankönyveket, mint segédeszközöket, valamint elemezni a tankönyvben megjelenő feladatok és kérdések kognitív szintekhez való kapcsolódását. A kognitív oktatási célok hierarchikus klasszifikációja Benjamin S. Bloom 1956-ban kidolgozott koncepciójából indul ki. Bloom hat egymásra épülő szintet alkotott meg, melyek megadják a tanulók kognitív cselekvéseinek a sorát, módját (VAJDA, 2018: 100-101). Az első szint a ténybeli tudás, a második a megértés, a harmadik a cselekvés/használat, a negyedik az elemzés (analízis), az ötödik az összegzés (szintézis), míg a hatodik az értékelő megítélés szintje (VAJDA, 2018: 101).

Vizsgálatunk (SZABÓ, 2023c) során megállapítottuk, hogy a dualizmus korszakát a két ország eltérő évfolyamon tárgyalja. Míg az érintett téma Magyarországon a 7. évfolyam törzsanyagának részét képezi, addig Szlovákiában azt a tanulók a 8. évfolyamban tanulják. A kognitív szintekhez

való kapcsolódás eredményeit lásd a kutatási kérdések megválaszolásánál. Az évfolyamon kívül a tankönyvben elfoglalt terjedelemben is eltérést találtunk, mivel a szlovákiai magyar tankönyvben a dualizmus kora 10, míg a magyarországi tankönyvben ugyanaz a fejezet 20 oldal terjedelmű, vagyis a terjedelmet illetően a magyarországi tankönyvrész éppen duplája a szlovákiai tankönyvrésznek. Ennek kapcsán meg kell említenünk, hogy Magyarországon a történelem tantárgyat heti 2 óraszámban tanítják, Szlovákiában viszont csak heti 1 óraszámban.

Kutatásunkban a 7. osztályban aktuálisan (2022/2023-as tanév) használt történelem tankönyv, illetve az okostankönyv dualizmus korával foglalkozó fejezetét is vizsgáltuk. A papíralapú és az okostankönyv között számos eltérést találtunk. Az első eltérés rögtön a „*Fejezetnyitó*” c. alfejezet, mely csak az okostankönyvben található meg. A második eltérés a „*Projektfeladat*” c. alfejezet, mely szintén csak az okostankönyvben található meg. Az okostankönyv további alfejezeteinek (harmadik, negyedik és ötödik) a címe megegyezik a papíralapú tankönyvben található alfejezetek címeivel, de ennek ellenére az okostankönyv és a papíralapú tankönyv között nagy eltérés tapasztalható ugyanazon alfejezeteken belül is. Ennek oka az lehet, hogy a Nemzeti Köznevelési Portál (NKP) oldalán levő okostankönyv a 2017-ben kiadott történelem tankönyvekkel volt szorosabb szinkronban, azonban az idei tanévtől (2022/2023) kezdve új nyomtatott tankönyvek kerültek forgalomba, ám az ehhez tartozó okostankönyvek nem követték ezt a módosítást.

Az okostankönyvben megtalálható néhány feladat, melyeket a tanulók elvégezhetnek és azt követően rögtön visszajelzést is kaphatnak a feladatok helyes megoldásáról. Az 5 alfejezet közül összesen 3 tartalmaz „digitális” feladatokat, összesen tizennégyet. A 14 „digitális” feladatról megállapítottuk, hogy nincs közöttük olyan, amelyet papíralapon – akár a tankönyvben vagy a munkafüzetben, ne tudnának megoldani a tanulók. Mind a „*párosításos*” (összekötős) típusú feladatok, mind az *igaz-hamis* típusú feladatok, vagy éppen a *hiányos szöveg* típusú feladatok, sőt az *állítások időrendbe helyezése* típusú feladatok megoldhatók papíralapon is, nem igényelnek digitális technikát. Mivel a már megvalósult kutatásból (SZABÓ, 2023) többek között az derült ki, hogy a tanárok személyiségének döntő szerepe van abban, hogy a tanulók szeretik-e az adott tantárgyat, vagy éppen ellenkezőleg, ezért a kutatásunk következő lépéseként a tanári interperszonális viselkedés jellemzőinek tanári és tanulói szemszögből való vizsgálatával foglalkozunk, valamint az interperszonális stílus megítélésének vizsgálatával a tanulók tantárgyhoz fűződő attitűdjei függvényében.

Negyedik kutatási célunk megvizsgálni a tanári interperszonális viselkedés jellemzőit tanári és tanulói szemszögből, illetve meg tudni, hogy milyen az interperszonális stílus megítélése a tanulók tantárgyhoz fűződő attitűdjei függvényében, mivel a pedagógus jelöltek körében folytatott kutatás arra enged következtetni, hogy az attitűdnek kiemelkedő szerepe van a tanulók tantárgyhoz fűződő viszonyát illetően, amihez nagyban hozzájárul a tanár interperszonális viselkedése. Ezzel a kutatással a későbbiekben fogunk foglalkozni, a doktori tanulmányaink végső szakaszában, azonban meg kell említenünk, hogy a mérőeszköz a kutatás megvalósításához már elkészült és pilot tesztelés keretén belül be is lett vizsgálva. A pilot kutatás eredményeit már bemutattuk (I. Imre Sándor Neveléstudományi Konferencia: 2023. november 9-10, Budapest. Az előadás címe: „*Tanári interakció a történelemórán a tanulók szemszögből – pilot kutatás*”), az eredmények publikálása már folyamatban van. A disszertációs és kutatómunkánk hozadéka többek között az, hogy:

1. szlovákiai magyar kisebbségi környezetben vizsgálódunk, és szeretnénk rámutatni néhány, a kisebbségi felsőoktatásra jellemző sajátosságra, melyeket a munkában be is fogunk mutatni,
2. a szlovákiai magyar kisebbségi pedagógusjelöltek körében folytatott kutatás által megismerjük a történelemtanárok által preferált oktatási módszereket, valamint a pedagógusjelöltek történelemtantárgyhoz kapcsolható attitűdjeit, a tanári pályájukról szóló elképzeléseiket,
3. elemezzük a történelemtankönyveket, mint segédeszközöket, elemezzük a tankönyvben megjelent feladatok és kérdések kognitív szintekhez való kapcsolódását,
4. vizsgálni fogjuk a tanári interperszonális viselkedés jellemzőit tanári és tanulói szemszögből, és megvizsgáljuk az interperszonális stílus megítélését a tanulók tantárgyhoz fűződő attitűdjei függvényében,
5. lehetőségünk lesz a kutatás eredményeit és megállapításait a szlovákiai magyar kisebbségi pedagógusképzésbe bedolgozni, annak minőségi javítása céljából.

A kutatási kérdések megválaszolása

A második fejezetben kilenc kutatási kérdést fogalmaztunk meg, melyek segítik a disszertációs munkánk logikai szerkezetének követését.

(K1) *Ki volt a hallgatókra leginkább hatással abban, hogy a történelemtanár szakot választották?* A történelem tanárszakos hallgatók körében végzett kutatásból (SZABÓ, 2023b) az derült, hogy a megkérdezettek 58%-ára (48 fő) valamely volt történelemtanár volt hatással abban, hogy a történelemtanár szakot válasszák az egyetemen. Ebből arra következtetünk, hogy a pedagógusoknak jelentős szerepe van a tanulók pályaválasztásában is, ezért fontos, hogy milyen a kapcsolat, az interakció a pedagógus és a tanulók között.

(K2) *Milyen munkaformákkal találkoztak a hallgatók a középfokú tanulmányaik során a történelemórán?* A történelem tanárszakos hallgatók körében végzett kutatásból (Szabó, 2023b) az is kiderült, hogy a megkérdezett hallgatók 100%-a a középfokú tanulmányaik során minden történelemórán találkozott tanári magyarázattal (frontális munkaforma), míg például a cselekedtetéssel, amilyen a makett vagy modell készítés csak a hallgatók 15%-a. Azt tapasztaltuk, hogy azon hallgatók, akikre a történelemtanárjuk volt hatással a történelemtanár szak választásában, színesebb módszertani repertoárral találkoztak a középiskolás történelemóráik alkalmával.

(K3) *Milyen munkaformákkal találkoztak a hallgatók a képzésük alatt megvalósult pedagógiai gyakorlatuk során a történelemórán?* A mesterszintű tanulmányaikat végző hallgatók (4. és 5. évfolyam) már részt vettek pedagógiai gyakorlaton az elmúlt években. A mesterképzés két évfolyamába összesen 29 hallgató jár. 2 hallgató nem válaszolt erre a kérdésre. 9 hallgató mondta, hogy találkozott, míg 18 hallgató nyilatkozott úgy, hogy nem találkozott a frontális munkaformától eltérő munkaformával a pedagógiai gyakorlatuk során. A történelem tanárszakos hallgatók körében végzett kutatásból (SZABÓ, 2023b) tehát az derült ki a vizsgált mintában, hogy a hallgatók 62%-a nem találkozott a frontális-tól eltérő munkaformával a hospitációs pedagógiai gyakorlata során az iskolákban.

(K4) *Milyen kulcskompetenciákat definiálnak a két országban az állami pedagógiai szabályozó dokumentumok?* A szlovák és a magyar viszonylatról elmondható, hogy a (kulcs)kompetencia fogalma megjelenik az állami pedagógiai dokumentumokban, ha csak említés szintjén is. A magyar viszonylatban több helyen találkozhatunk vele és részletesebb leírást is kaphatunk róla. Szlovákiában az alaptantervet *Állami oktatási programnak* (ÁOP) nevezik. Az állami oktatási program többször is módosult (2011, 2015, jelenleg a közoktatás reformja zajlik). Az aktuális ÁOP szerint a kulcskompetenciák a következők: az egész életen át tartó tanulásához szükséges kompetenciák, szociális kommunikációs kompetenciák, a matematikai gondolkodás alapjainak és az alapvető kognitív készségek alkalmazásához szükséges kompetenciák a tudomány és a technológia területén, az információs és kommunikációs technológiák kompetenciái, problémamegoldó kompetenciák, állampolgári kompetenciák, szociális és személyes kompetenciák, munka kompetenciák, a kezdeményezést és a vállalkozói szellemet célzó kompetenciák, a kultúra észlelésére és megértésére, valamint önkifejezésre szolgáló kompetenciák .

Magyarországon az oktatás egyik alapvető tartalmi-szabályozó dokumentuma a Nemzeti alaptanterv (NAT). *„A Nat az Európai Unió által ajánlott kulcskompetenciákból kiindulva, arra építve, de a hazai sajátosságokat figyelembe véve az alábbiak szerint határozza meg a tanulási területeken átívelő általános kompetenciákat, továbbá azokat, amelyek jellemzői, hogy egyetlen tanulási területhez sem köthetők kizárólagosan, hanem változó mértékben és összetételben épülnek a megszerzett tudásra, fejlődnek a tanulási-tanítási folyamatban.”* (NAT 2020: 297).

(K5) *Léteznek-e a történelemtanítást szabályozó dokumentumokban a szlovákiai kisebbségi környezetre vonatkozó specifikumok?* Szlovákiában a nemzetiségi iskolák számára külön kerettantervet írnak elő. Az 5-ik évfolyamban a történelmet a nemzetiségi iskolákban, így a magyar tannyelvű iskolákban is, heti 1 óra keretén belül valósítják meg. A tantervi követelmények kapcsán meg kell említenünk, hogy 2022. szeptember 1-jétől új dokumentum lépett érvénybe. Az új melléklet – melynek címe *„Kiegészítés a nemzeti kisebbségi tanítási nyelvű iskolák történelem és zenei nevelés tantárgyainak oktatási normájához”* (Dodatok k vzdelávacím štandardom pre vyučovacie predmety dejepis a hudobná výchova v školách s vyučovacím jazykom národnostnej menšiny) bevezetésében felfedezhetünk egy jelentős különbséget az előző tantervi követelményhez képest, mégpedig azt, hogy a dokumentum célja a

tartalom meghatározásán túl az, hogy a nemzeti kisebbségi tannyelvű iskolák tanulói megismerjék saját nemzeti kultúrájuk értékeit, és egyúttal megismerjék és megerősítsék nemzeti identitásukat.

A kiegészítés sajátossága abban áll, hogy a történelem és a zeneoktatás tantárgyak meghatározott tartalmára vonatkozóan általános és konkrét célokat tűz ki, amelyeket be kell építeni a nemzetiségi iskolák iskolai tantervébe, az adott nemzeti kisebbség sajátosságaira helyezve a hangsúlyt. A tárgy konkrét célkitűzései között olvasható, hogy a tanuló elsajátítja a történelmi időben és a történelmi térben való tájékozódás képességét az adott nemzeti kisebbség történetével összefüggésben, ismereteket és készségeket szerez a nemzeti történelemből kiválasztott történelmi események, jelenségek, folyamatok és az adott nemzeti kisebbség történetének történelmi összefüggései terén, elsajátítja a történelmi események okainak, lefolyásának és következményeinek megértését az egyes történelmi időszakok összefüggésében az adott nemzeti kisebbség státuszának kihangsúlyozásával. Ezek alapján megállapíthatjuk, hogy léteznek a szlovákiai kisebbségi környezetre vonatkozó specifikumok a történelemtanítást szabályozó dokumentumokban.

(K6) *Létezik-e Szlovákiában és Magyarországon olyan alsó tagozatos tantárgy, amelyre a felső tagozatos történelemtanítás épül?* Szlovákia esetében a Honismeret c. tárgy (Vlastiveda) elkezdhetné megalapozni a felső tagozatos történelmet, mint tantárgyat a harmadik, de főként a negyedik évfolyamban, azonban az ötödikes történelem tantárgy első fejezete és a hozzá tartozó alfejezetek nem állnak összhangban és nincs jelentős átfedés sem köztük a harmadik, illetve a negyedik évfolyamos honismeret tantárggyal, így a honismeret című tantárgyat csak minimálisan nevezhetjük a felső tagozatos történelem tantárgyra előkészítő vagy felkészítő tantárgyának.

Magyarország esetében megvizsgáltuk az összes alsó tagozatos kerettantervet, melyek közül az egyetlen tantárgy a környezetismeret, amely a történelemnek lehetne a felkészítő tantárgya, azonban a környezetismeret alsó tagozatos kerettantervében a következőt olvashatjuk: „a környezetismeret tantárgy a Természettudomány és földrajz tanulási terület bevezető tantárgya, mely az alsó tagozat 3–4. évfolyamán jelenik meg. A tantárgy épít az 1–2. osztályos olvasás, valamint a technológia és a matematika tantárgy keretein belül történő fejlesztésre.” (OH, Környezetismeret 3–4. évfolyam; 1)

Az alsó tagozatos kerettantervek segítségével láthatjuk tehát, hogy nincs olyan tantárgy az alsó tagozaton, amely a történelem előkészítő tárgya lenne, lehetne. Kétségkívül átfedések a kompetencia-területek között lehetnek, de azok egyike sem a történelemre, mint tantárgyra specifikál. Az egyetlen tantárgy, ami szóba jöhetne a Hon- és népismeret c. tárgy, azonban az csak a felső tagozaton jelenik meg, akkor is csak egy évfolyamon (általában a hatodik osztályban) (NKP, Hon- és népismeret 6. NAT 2020). Ezen adatok alapján megállapíthatjuk, hogy Magyarország esetén nincs ilyen tantárgy, míg Szlovákia esetén a Honismeret című tantárgy minimálisan előkészíthetné a történelmet.

(K7) *A szlovákiai magyar nyelvű és a magyarországi történelem tankönyv dualizmus korával foglalkozó fejezetben található feladatok/kérdések milyen kognitív szinteket fejlesztenek?* A szlovákiai magyar nyelvű nyolcadik osztályos történelem tankönyv dualizmus korával foglalkozó fejezet (62-71 oldal) 10 oldalon összesen 56 kérdés és feladat található. A szlovákiai magyar tankönyv vizsgált fejezetében található 56 item közül 23 felel meg a bloomi taxonómia első szintjének, 12 a második, 10 a harmadik, 8 a negyedik, és 3 az ötödik szintjének. Olyan itemet nem találtunk, amely a hatodik szintnek felelt volna meg.

A magyarországi hetedik osztályos történelem tankönyv dualizmus korával foglalkozó fejezet (30-49 oldal) 20 oldalon összesen 178 kérdés és feladat található. A magyarországi tankönyv vizsgált fejezetében található 178 item közül 93 felel meg a bloomi taxonómia első szintjének, 40 a második, 26 a harmadik, 13 a negyedik, 5 az ötödik, míg 1 a hatodik szintjének. A nyolcadik és a kilencedik kutatási kérdés megválaszolásához szükséges kutatásunk a későbbiekben fog megvalósulni, így azokra válasszal még nem tudunk szolgálni.

Konklúzió

2024 márciusában tudjuk megvalósítani a disszertációs munkánkhoz szükséges utolsó vizsgálatokat (tanórai megfigyelés és a QTI mérőeszköz használata). A megfogalmazott kilenc kutatási kérdés közül hetet már meg tudtunk válaszolni. A négy kitűzött kutatási cél közül három cél már megvalósult. A negyedik kutatási célhoz egy kutatás keretén belül elkészítettük a Wubbels által kifejlesztett

QTI kérdőív 48 ítemes változatának magyar nyelvű adaptációját. A pilot kutatást egy szlovákiai magyar tanítási nyelvű általános iskolában folytattuk le. A kutatásban két évfolyam vett részt (7. és 9.). A felmérés történelemórán zajlott. A pilot kutatás keretén belül szeretnénk volna megtudni, hogy (1) miként jellemezhető szlovákiai magyar környezetben egy magyar tanítási nyelvű általános iskola történelemtanárának interakciós stílusa tanulói szemszögből; (2) a háttérváltozók figyelembevételével, milyen eltérések mutatkoznak az egyes tanulói csoportok között a pedagógus megítélésében; valamint, hogy (3) a vizsgált mintában a pedagógus interakciós stílusának tanulók által való megítélése megegyezik-e a pedagógushallgatók által ideálisnak vélt interperszonális viselkedés jellemzőivel. A pilot kutatásban két osztály összesen 31 tanulója vett részt. *A kutatásaink során kapott eredményeket megvitatjuk a témakörben zajlott nemzetközi kutatások eredményeivel. Végül pedig megfogalmazunk ajánlásokat a pedagógusképzés számára, amellyel a munka társadalmi és pedagógiai hozadékát is növelni kívánjuk.*

IRODALOM

ALMEIDA Fernando – DEVEDZIC Vladan (2002): The relevance of soft skills for entrepreneurs. *Journal of East European Management Studies*, 27, 1. szám. 157-172.

ARATÓ Ferenc – VARGA Aranka (2012): Együtt-tanulók kézikönyve. Bevezetés a kooperatív tanulás-szervezés rejtelmeibe. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest.

CSAPÓ Benő (2003): A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése. Akadémiai Kiadó, Budapest.

ELKIN Graham (1990): Competency-based human resource development. *Industrial and Commercial Training*, 22, 4. szám. 20-25.

F. DÁRDAI ÁGNES – SÁRVÁRINÉ LÓKAY Gyöngyi (2006a): A történelmi készségeket mérő tudásfelmérés tapasztalatai Baranya megyében. In F. Dárdai Ágnes (szerk.): *Történelmi megismerés – történelmi megismerés*. I-II. kötet. A történelemtanári továbbképzés kiskönyvtára, Pécs. 84-115.

F. DÁRDAI ÁGNES (2006b): *Történelmi megismerés – történelmi gondolkodás*. I-II. kötet. A történelemtanári továbbképzés kiskönyvtára, Pécs.

GOH SWEE Chiew – FRASER Barry J. (1998): Teacher Interpersonal Behaviour, Classroom Environment and Student Outcomes in Primary Mathematics in Singapore. *Learning Environments Research*, 1, 2. szám. 199-229.

HENDARMAN Achmed Fajar – CANTNER Uwe (2018): Soft skills, hard skills, and individual innovativeness. *Eurasian Business and Economics Society*, 8, 2. szám. 39-169.

HENCZI Lajos – ZÖLLEI Katalin (2007): *Kompetenciamenedzsment*. Perfekt Zrt., Budapest.

HORVÁTH Kinga – TÓTH Péter (2019): Kárpát-medencei pedagógushallgatók ideális tanári interakcióról alkotott nézetei. In: Tóth Péter – Horváth Kinga – Maior Enikő – Bartal Mária – DUCHON Jenő (szerk.): *Neveléstudományi kutatások a Kárpát-medencei oktatási térben*. Selye János Egyetem, Komárom. 7-32.

HORVÁTH Kinga – TÓTH Péter – NÉMETH András (szerk.) (2021): *Kisebbségi helyzet, identitás és műveltség: A szlovákiai magyar pedagógusok társadalmi önmegvalósítása*. Selye János Egyetem, Komárom.

KAPOSI József (2017): A történelmi gondolkodás és a képességfejlesztő feladatok. *Történelemtanítás*. Új évfolyam 8, 1-2. szám.

KAPOSI József (2020a): A hazai történelemoktatás dilemmái. *Történelemtanítás*. Új évfolyam 11, 1-2. szám.

KAPOSI József (2020b): *Közelítések a történelemtanítás elméletéhez és gyakorlatához*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Budapest.

EUROPEAN COMMISSION – EUROPEAN EDUCATION and CULTURE EXECUTIVE AGENCY – EURYDICE (2002): *Key Competencies – A Developing Concept in General Compulsory Education*. Eurydice.

KOJANITZ László (2012): *A forrásfeldolgozástól a kutatásalapú tanuláshoz*. *Történelemtanítás*. Új évfolyam 2, 4. szám.

KOUL Rekha B. – FISHER Darrell L. (2005): Cultural Background and Students' Perceptions of Science Classroom Learning Environment and Teacher Interpersonal Behaviour in Jammu, India. *Learning Environments Research*, 8. szám, 195-211.

MARANDI Ruholla Jafari – SMITH Brian K. – BURCH Reuben F. – VICK Sara C. (2019): Engineering soft skills vs. engineering entrepreneurial skills. *The International journal of engineering education*, 35, 4. szám. 988-998.

MIRABILE Richard J. (1997): Everything You Wanted to Know about Competency Modelling. *Training and Development*, 51, 8. szám. 73-77.

MOLNÁR-KOVÁCS Zsófia (2015a): A dualizmus kori magyar középiskolai történelemtankönyvek Európa-képe kortörténeti, iskolatörténeti, tankönyvtörténeti kontextusban. Doktori (PhD) értekezés. Pécsi Tudományegyetem, Pécs.

MOLNÁR-KOVÁCS Zsófia (2019a): A magyar tankönyvkutatások forrásdimenziói (1867-1918). *Institutio Könyvkiadó*, Pécs.

MOLNÁR-KOVÁCS Zsófia (2019b): A tankönyvi illusztrációk helye és szerepe a dualizmus kori hazai történelemtankönyvekben. In: PER ASPERA AD ASTRA, 6, 1. szám. 79-98.

MOLNÁR-KOVÁCS Zsófia (2021): Online lehetőségek a történeti tankönyvkutatások forrásainak feltárásában. In: KÉRI Katalin (szerk.): *Digitális és online lehetőségek, jó gyakorlatok a tanári munkában és a neveléstudományi kutatásokban*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs. 72-86.

MOLNÁR-KOVÁCS Zsófia – F. DÁRDAI Ágnes – MÁRHOFFER Nikolett – DÉVÉNYI Anna (2015b): Tankönyvkutatás, tankönyvfejlesztés külföldön II. *Történelemtanítás. Új évfolyam* 6, 1-2. szám.

PASSINI Stefano – MOLINARI Luisa – SPELTINI Giuseppina (2015): A Validation of the Questionnaire on Teacher Interaction in Italian Secondary School Students: The Effect of Positive Relations on Motivation and Academic achievement. *Social Psychology of Education*, 18, 3. szám. 547-559.

PEDAGÓGIAI LEXIKON (szerk.: BÁTHORY Zoltán – FALUS Iván) (1997). *Keraban Kiadó*, Budapest. II. kötet.

PRUSAK Rafał (2016): The Impact of Employee Competencies Management as Part of the Human Capital on the Intellectual Capital Implementing Process. *Management*, 20, 1. szám. 27-39.

SANDBERG Jörgen (2000): Understanding Human Competence at Work: An Interpretative Approach. *The Academy of Management Journal*, 43, 1. szám. 9-25.

HAZAI PEDAGÓGIAI MŰHELYEK

Keresztes Viktória

Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar

Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola

PhD hallgató

keresztes.viktoria98@gmail.com

Óvodáskorú gyermeket nevelő szülők egészségműveltsége

Absztrakt

A kisgyermeket nevelő szülők alapvetően járulnak hozzá a következő generáció egészségtámogató szokásainak megalapozásához, befolyásolva az egészséggel kapcsolatos döntéseiket, ezért kiemelt jelentőségű egészségműveltségük megismerése. Keresztmetszeti, kvantitatív vizsgálatom célja az óvodáskorú gyermeket nevelő szülők egészségműveltségének feltárása, valamint az azt befolyásoló tényezők azonosítása volt validált mérőeszközök segítségével, kérdőíves kutatás keretében. Az eredmények a szülői egészségműveltség magasabb szintjét igazolták. Az összesített egészségműveltség-index és a szakemberrel történő kommunikáció közötti kapcsolat elemzése igazolta, hogy minél magasabb szintű az egészségműveltség, annál kevésbé jelent problémát a szakemberrel történő kommunikáció értelmezése ($p < 0,05$). Gyermekegészségügyi kérdésekben a szülők több területen is tájékozatlannak bizonyultak, mely kijelöli a feladatot a szülőkkel való pedagógiai munka vonatkozásában, a szülői kompetencia támogatása során.

Kulcsszavak: egészségműveltség; mérőeszközök; szülők.

Bevezetés

Az egészség, s az ahhoz szorosan kapcsolódó kérdéskörök hosszú idő óta a figyelem középpontjában vannak, nem veszítve aktualitásukból. Hazánkban az egészségműveltségre vonatkozó vizsgálati adatok azt mutatják, a magyar lakosság egészségügyi és egészségfejlesztési kompetenciája kifejezetten alacsony szintű (KOLTAI és KUN, 2016: 3-20).

A felnövekvő generációk egészségének alakításában, az egészséget támogató szokások magалapozásában a szocializációs színtereknek kiemelt jelentősége van. A szülők egészségműveltsége nemcsak a gyermekek egészségi állapotában játszik fontos szerepet, hanem a következő generáció egészséggel kapcsolatos döntéseit is befolyásolja. Éppen ezért rendkívül fontos, hogy a gyermeket nevelő felnőtt generáció megfelelő ismeretekkel, attitűddel és készségekkel rendelkezzen az egészségműveltség terén.

Számos külföldi és hazai kutatás látott napvilágot az egészségműveltség terén (CSIMA és mtsai 2018: 356-362; FINÁNCZ és mtsai, 2021: 19-38; KOLTAI és KUN, 2016: 3-20; VARGA és mtsai, 2021: 17-26), azonban közülük nagyon kevés foglalkozik a 3-6 éves korú gyermeket nevelő szülők egészségműveltségével (BÁNFAI-CSONKA és mtsai, 2022: 1131; EMMERTON és mtsai, 2014: 302-313; GÁCS, KOLTAI és KUN 2019: 122-134). Az egészségműveltség feltárása irányuló kutatások nem csupán az egészségtudományok képviselőit inspirálják, egyre erőteljesebb a téma iránti kutatói érdeklődés a neveléstudományok területén is (FINÁNCZ és mtsai, 2021: 19-38).

Egészségműveltség fogalma

A kérdéskör kapcsán a magyar szakirodalomban az *egészségértés* és az *egészségműveltség* kifejezéssel találkozhatunk. Az egészségműveltség pontos meghatározása meglehetősen összetett, világszerte

számos definíció született a fogalom kapcsán. Nem könnyíti meg a definiálást az sem, hogy az egészségműveltség fogalma kultúránként eltérő (GÁCS, KUN és KOLTAI, 2019: 122-134).

Maga a kifejezés először az 1970-es években jelent meg, elsősorban az orvos- és egészségtudomány területén. Az azóta eltelt időszakban számos szerző, illetve szervezet definiálta a fogalmat, különböző aspektusból megközelítve azt.

A legelterjedtebb a WHO 1998-as definíciója, mely szerint az egészségműveltség azokat a kognitív és szociális készségeket fejezi ki, amelyek meghatározzák a motivációt és az egyének azon képességét, hogy hozzáférjenek az információkhoz, megértsék és felhasználják azokat egészségük megőrzéséhez, helyreállításához. Az egészségműveltség megfelelő szintje elősegíti és fenntartja a jó egészséget (NUTBEAM, 1998: 349-364).

Az egészségműveltség jelentése a későbbiekben kibővült, s azt a képességet is magába foglalja, ami szerepet játszik az egyén saját egészségével, döntéseivel és választásaival kapcsolatban. A különböző társadalmi csoportok egészségműveltségének megismerésére irányuló érdeklődés eredményeként a szülői egészségműveltség megragadása is egyre nagyobb jelentőségre tett szert, mely a szülők egészségügyi döntésekhez kapcsolódó képességeit foglalja magába (GÁCS és mtsai, 2015: 1715-1718).

Az egészségműveltség dimenzió

SORENSEN és mtsai (2012) az egészségműveltséget egy integrált konceptuális modellbe helyezve három alindexet határoztak meg, melyek: (1) az egészségügyi ellátás, (2) a betegségmegelőzés (prevenció) és (3) az egészségfejlesztés. Mindhárom dimenzió esetén hangsúlyos az információ elérése, az információszerzés, a döntés, az értelmezés és a feldolgozás (DARVAY és mtsai, 2020: 173-181; FINÁNCZ és mtsai, 2021: 19-38; SORENSEN és mtsai, 2012).

Egészségműveltség	Hozzáférés az egészségre vonatkozó releváns információkhoz	Az egészségre vonatkozó releváns információk megértése	Az egészségre vonatkozó releváns információk értékelése	Az egészségre vonatkozó releváns információk alkalmazása/felhasználása
Egészségügyi ellátás	Hozzáférési képesség az egészségügyi információkhoz	Képesség az egészségügyi információk és azok jelentőségének megértésére	Képesség az egészségügyi információk értelmezésére és értékelésére	Képesség megalapozott döntéshozatalra egészségügyi kérdésekben
Betegségmegelőzés (prevenció)	Hozzáférési képesség a rizikófaktorokkal kapcsolatos információkhoz	Képesség a rizikófaktorokkal kapcsolatos információk és azok jelentőségének megértésére	Képesség rizikófaktorokkal kapcsolatos információk értelmezésére és értékelésére	Képesség a rizikófaktorokkal kapcsolatos információk jelentőségének megítélésére
Egészségfejlesztés	Naprakésztség a társas és tárgyi környezet egészség-determinánsai vonatkozásában	Képesség a társas és tárgyi környezet egészség-determinánsaira vonatkozó információk és azok jelentőségének megértésére	Képesség a társas és tárgyi környezet egészség-determinánsaira vonatkozó információk értelmezésére és értékelésére	Képesség megalapozott döntéshozatalra a társas és tárgyi környezet egészség-determinánsaival kapcsolatban

1. táblázat: Az egészségműveltség dimenziói
(Forrás: SORENSEN és mtsai, 2012, id. FINÁNCZ és mtsai, 2021)

Az egészségműveltség vizsgálatára irányuló hazai és nemzetközi kutatások

KOLTAI és KUN (2016) Magyarországon 1000 fős reprezentatív mintán végzett vizsgálata a magyar lakosság egészségműveltségére, valamint az egészséggel kapcsolatos információ megértésére, feldolgozására, megszerzésére irányult. Kutatásukhoz a HLS-EU és HLS-EU 47 validált kérdőívet és index-számítási módszert használták. Az eredményekből az derül ki, hogy a 16 évnél idősebbek több, mint a fele csak korlátozott egészségértéssel rendelkezik. Mindhárom alindex esetén (egészségügyi ellátás, prevenció, egészségfejlesztési kompetencia) igen alacsony volt a kiváló szintet elérők aránya,

mely nemzetközi szinten az egyik legkedvezőtlenebb. A válaszadók majdnem egyötödének elégtelen az egészségértése, egyharmadának pedig problémás. Elégséges egészségértéssel 38%-uk, tizedük pedig kiváló egészségértéssel rendelkezik.

Az egészségműveltség vizsgálata során különböző részpopulációkra is ráirányult a kutatói érdeklődés. Ennek megfelelően számos vizsgálat tárta fel az egészségműveltséget gyermekkorban, serdülőkorban, ifjúkorban (VÉGH és BÍRÓ, 2018), valamint a köznevelésben dolgozók körében is (BÁN-FAI-CSONKA és mtsai, 2022: 1131; CSIMA és mtsai, 2018: 356-362; FINÁNCZ és mtsai, 2021: 19-38).

A gyermekek egészségével, egészséghez kapcsolódó szokásaival összefüggésben az elmúlt években számos kutatás irányult a szülők egészségműveltségének megismerésére. Több tanulmány számolt be a szülők szájüregi, láz-, és a farmakoterápiás egészségműveltségéről, táplálkozási szokásairól, fizikai aktivitásukról és az egészségügyi helyzetek megoldására való készségükről (BÁN-FAI-CSONKA és mtsai, 2022: 1131; EMMERTON és mtsai, 2014: 302-313; KRAJNOVIĆ és mtsai, 2019).

Hazánkban GÁCS és mtsai (2016) fejlesztettek ki egy olyan mérőszközt, mellyel a szülői egészségműveltség megbízhatóan mérhető. Első lépésben gyermeket nevelő szülők, gyermekorvosok, védőnők véleményeit, tapasztalatait kérték ki az egészségműveltséggel kapcsolatban, majd a kapott válaszokból létrehozták a kérdőívet. A kérdőív olyan témaköröket tartalmazott, mint az anyatejes táplálás, fogápolás, vitaminok, fertőző betegségek megelőzése és terápiája, védőoltások, krónikus betegségek, sürgősségi esetek ellátása, lázcsillapítás (GÁCS és mtsai, 2015: 1715-1718).

Az egészségműveltség fejlesztésének kérdéskörei

A betegségekből való gyógyulást nagymértékben befolyásolja az, hogy a beteg elsősorban érti-e, valamint megfelelően használja-e az orvostól kapott információkat. A gyógyítás sikerességét meghatározza a páciens egészségműveltsége, vagyis, hogy megfelelő-e a kommunikációs, írási és számolási készségük, hogy tudják-e követni az orvosi utasításokat, valamint, hogy megfelelően használják-e az egészségügyi ellátórendszert. Az egészségműveltség alacsony szintje miatt 1998-ban az Amerikai Egyesült Államokban hozzávetőlegesen 50 billió amerikai dollárra becsülték az egészségügyi többletkiadásokat. A nem megfelelő egészségműveltséggel rendelkezők több időt töltenek kórházban és többet használják az egészségügyi ellátórendszert (PAPP-ZIPERNOVSZKY és mtsai, 2016: 905-915).

A szülők egészségműveltsége nagymértékben járul hozzá a gyermekek egészségi állapotának alakulásához, valamint befolyásolja a következő generáció egészséggel kapcsolatos döntéseit (GÁCS, KUN és KOLTAI, 2019: 122-134). Éppen ezért kiemelt jelentőségű, hogy a szülő megfelelő információt kapjon gyermeke egészségével kapcsolatban, s ezeket az információkat megfelelően tudja értelmezni. A gyermek betegségét jelző tüneteket elsősorban a szülő észleli, s egyáltalán nem mindegy, hogy ezeknek a tüneteknek milyen jelentőséget tulajdonít. Ilyen tünetek lehetnek a szomatikus rendszert érintők (testi tünetek, alvászavar, krónikus betegség, pszichoszomatikus tünetek, hirtelen testsúlyváltozás, étkezési szokások), lelki tünetek (személyiségváltozás, szorongás, agresszivitás, érzelmi labilitás, indokolatlan hangulatváltozás, türelmetlenség, nyugtalanság, ingerlékenység), viselkedésbeli tünetek (unalom, motiváció hiány, figyelem hanyatlása, önbizalomhiány, kisebbségi érzés), spirituális tünetek (szeretethiány, súlyos önértékelési zavarok), szuicid tünetek (fokozott foglalkozás pl. halállal), illetve a magatartás megváltozása (összeférhetlenség, zárkózottá válik, megváltozott magatartás a szülőkkel, pedagógusokkal) (KALMÁR, 2017: 144-145).

Módszerek

Vizsgálatom célja a 3-6 éves kisgyermeket nevelő szülők egészségműveltségének főbb jellemzőinek, valamint az egészségműveltséget befolyásoló tényezőknek a feltárása volt.

Primer, keresztmetszeti, kvantitatív vizsgálatom során választ kerestem arra, hogy mi jellemzi a szülők egészségműveltségét az információk értelmezése terén, hogyan jellemezhető a különböző gyermekbetegségekkel kapcsolatos ismeretük, illetve melyek azok a területek, ahol magabiztosan cselekednek vagy éppen hiányos a tudásuk és ez bizonytalanságot okoz.

Hipotéziseim, az iskolai végzettség és az egészségműveltség, a családokban nevelkedő gyermekek száma, illetve a krónikus beteg gyermek és az egészségműveltség közötti kapcsolat vizsgálatára

irányultak. Feltételeztem, hogy: (1) a magasabb iskolai végzettség magasabb szintű egészségműveltséggel párosul, továbbá, hogy (2) több gyermek, illetve krónikus beteg gyermek esetén a szülők magasabb szintű egészségműveltséggel rendelkeznek.

Az adatgyűjtés kérdőíves vizsgálat keretében, egyszerű, nem véletlenszerű mintavétel alkalmazásával történt óvodáskorú gyermeket nevelő szülők körében.

A kérdőív a szociodemográfiai jellemzőket feltáró saját szerkesztésű kérdések mellett validált, valamint más szerzők által fejlesztett mérőeszközöket tartalmazott. Az egészségműveltség mérésére a Health Literacy EU Q16 kérdőívet használtam, mely 16 állításon keresztül méri a válaszadó szubjektív egészségműveltségét. Emellett a GÁCS és CSIZMADY (2013) által fejlesztett szülői egészségműveltség-kérdőív egyes elemeit is beépítettem a kutatási eszközömbbe, melyre a szerzőktől kértem engedélyt. A kérdőív főbb kérdéscsoportjai ennek megfelelően a következők voltak:

- szociodemográfiai jellemzők (nem, életkor, legmagasabb iskolai végzettség)
- családi jellemzők (gyermekek száma, életkora, krónikus betegség)
- Health Literacy EU Q16 a szubjektív egészségműveltség mérésére
- szülői egészségműveltségre vonatkozó kérdések

A kérdőív összesen 26 kérdést tartalmazott, melyek között több likert-skálán értékelhető szerepelt.

Health Literacy EU Q 16

A HLS-EU-Q-t, napjaink egyik legelterjedtebb mérőeszközét, a The European Health Literacy Survey (2011) vizsgálat alapján fejlesztették ki. A kérdőív 47 kérdésből áll és az egészségműveltséggel kapcsolatos különböző kompetenciákat méri, mint a prevenció, egészségügyi ellátórendszer, egészségfejlesztés területei. A Health Literacy EU Q 16 egy rövidített verziója a mérőeszköznek, melyet számos külföldi és hazai vizsgálatban alkalmaznak (EMIRAL és mtsai, 2018; Health Literacy Project, 2012; VARGA és mtsai, 2020: 17-26).

Szülői egészségműveltség kérdőív

A Health Literacy EU Q 16 és a saját kérdéseim mellett, GÁCS és CSIZMADY (2013) kérdőívének néhány kérdését használtam fel. Kutatócsoportjukkál a szülői egészségműveltség mérésére alkalmas mérőeszköz fejlesztését tűzték ki célul. Az eredmények alapján definiálták a szülői egészségműveltséget, valamint elkülönítették a szülői egészségműveltség négy dimenzióját: (1) magabiztosság, (2) tudás, (3) problémamegoldó képesség, (4) tudásigény. A kérdőívükben az anyatejes táplálás, védőoltások, fogápolás, krónikus betegségek, vitaminok, sürgősségi helyzetek, lázcsillapítás témakörei mind megtalálhatók (GÁCS, KUN és KOLTAI, 2019: 122-134).

Statisztikai elemzés módja

A válaszadók jellemzésére, egészségműveltségük megismerésére leíró statisztikát (abszolút és relatív gyakoriság, átlag- és szórás számítás) végeztem. A Health Literacy EU Q16 kérdőív esetén Cronbach's alfa értéket számoltam, majd a korábbi kutatásokkal való összehasonlítás érdekében a HLS-EU Q47 kérdőív kiértékelési útmutatóját követve⁸ számoltam ki az egészségműveltség-indexet, illetve az „Egészségügyi rendszerrel kapcsolatos kompetencia”, a „Prevenció” és az „Egészségfejlesztés” al-indexeket. A standardizálás következtében a 47 állítást tartalmazó kérdőíves vizsgálatok eredményei összehasonlíthatóak a rövidített, 16 állítást tartalmazó kérdőíves vizsgálatok eredményeivel. A változók közötti összefüggések vizsgálatára ordinális változókrol lévén szó, Spearman-féle rangkorrelációs együtthatót számoltam, a csoportok közötti különbségek megragadására pedig Mann-Whitney és Kruskal-Wallis tesztet alkalmaztam. Szignifikánsnak a $p < 0,05$ értéket tekintettem.

8. „az indexeket és alindexeket egy 0-tól 50-ig terjedő skálán standardizálták, a következő képlet alapján: $\text{index} = (\text{átlag} - 1) * (50/3)$, átlag: az indexet alkotó itemek (kérdések) empirikus átlaga 1: az indexek átlagának elméleti minimuma 50: a standardizált mérőszám választott maximuma 3: az átlag elméleti terjedelme (RANGE-e)” (KOLTAI és KUN, 2016, 5-6. p.).

A minta jellemzői

A válaszadók (n=161) 95,7%-a (n=154) nő volt. A kitöltők átlagéletkora 35,5 év, a legfiatalabb 24 éves, a legidősebb pedig 52 éves volt az adatfelvétel időpontjában. A résztvevők több, mint fele felsőfokú végzettséggel rendelkezik, 6,83%-uk (n=11) doktori fokozatot szerzett, 34,8%-uk (n=56) egyetemet, 27,3%-uk (n=44) főiskolát végzett. A válaszadók 18%-a (n=29) érettségire épülő felsőfokú szakképzésben vett részt, 9,3%-a (n=15) érettségi vizsgát tett, 3,7%-a (n=6) pedig szakmunkásképzőt vagy szakiskolát végzett.

A válaszadók 34,7%-a (n=56) egy gyermeket, 42,8%-a (n=69) két gyermeket, 18%-a (29) három gyermeket, 3,7%-a (n=6) négy gyermeket és mindössze egy fő öt gyermeket nevel. A válaszadók családjában nevelkedő gyermekek életkora átlagosan 5,5 év (SD: 3,83). A legfiatalabb újszülött, a legidősebb pedig 21 éves.

A megkérdezettek 90,1%-ának (n=145) nincs krónikus, gondozásra szoruló beteg gyermeke a családjában. A krónikus beteg gyermeket nevelő szülők (n=16) a következő betegségekről számoltak be: asztma, neurofibromatózis, autizmus spektrum zavar, generalizált izomgyengeség magzati fertőzés miatt, ependymoma, 3-as típusú coffin sirus syndroma, VACTERL-asszociáció, krupp, epilepszia.

Az egészségműveltség dimenziói

Az összesített egészségműveltség-indexet a 16 állítás skálaértékeinek bevonásával a „Statistikai elemzés módja” alfejezetben ismertettek szerint képeztem. Ezt követően az első 7 állításból az „Egészségügyi rendszerrel kapcsolatos kompetencia” al-indexet, a 8-12. állításból a „Prevenció” al-indexet, a 13-16. állításból pedig az „Egészségfejlesztés” al-indexet hoztam létre. Mind az összesített egészségműveltség-index, mind pedig a három al-index magas belső konzisztenciát, s meglehetősen magas szintű egészségműveltséget fejeznek ki (2. táblázat). *Eredményeinket összevetve a korábbi, reprezentatív mintán végzett vizsgálat eredményeivel, lényegesen kedvezőbb kép tárul elénk. Míg saját, óvodáskorú gyermeket nevelő szülők körében végzett vizsgálatom esetén az összesített egészségműveltség-index átlagpontszáma 44,33 volt, ugyanez a magyarországi mintán 32 pont volt (KOLTAI és KUN, 2016: 3-20). A válaszadók körében tapasztalható viszonylag magas szintű egészségműveltség oka feltételezhetően a magas iskolai végzettséggel rendelkezők felülreprezentáltsága. Varga és mtsai (2021) magasvérnyomás-betegséggel élők körében végzett vizsgálatának eredménye is kedvezőtlenebbnek mutatkozott a szülők körében végzett vizsgálatunk eredményeinél, a magasvérnyomás-betegek átlagosan 37,27 pontot értek el az összesített egészségműveltség-index skálán.*

	n	Átlag	Szórás	Cronbach's alfa	
Összesített egészségműveltség-index	157	43,33	7,49	0,93	
Alindexek	Egészségügyi rendszerrel kapcsolatos kompetencia	158	44,38	7,67	0,88
	Prevenció	157	41,99	9,89	0,8
	Egészségfejlesztés	157	43,03	9,56	0,84

2. táblázat: HLS-EU Q16 skálamutatói (Forrás: saját szerkesztés)

A szakirodalomban meghatározott módon az összesített egészségműveltség-indexből négy kategóriát képeztem az 3. táblázatban ismertettek szerint. A válaszadókat az egészségműveltség-index pontszáma alapján besoroltam a képzett csoportokba. *Ennek megfelelően megállapítható, hogy mintegy: 65,4%-uk (n=104) kitűnő szintű egészségműveltséggel rendelkezik. Elégséges szintű egészségműveltsége van 25,8%-uknak (n=41), problémás szintű az egészségműveltsége 5,7%-uknak (n=9) és mindössze 3,1% (n=5) az, akiknek elégtelen szintű az egészségműveltsége. Koltai és Kun (2016) reprezentatív mintán végzett kutatásának eredményeivel összevetve megállapítható, hogy saját vizsgálatomban lényegesen magasabb arányban vannak jelen a kitűnő szintű, s alacsonyabb arányban az elégtelen, illetve a problémás szintű egészségműveltséggel rendelkezők. Az idézett vizsgálatban a válaszadók csupán 10%-ának az egészségműveltsége bizonyult kitűnő szintűnek, s több, mint 50%-uk elégtelen, illetve problémás szintű egészségműveltséggel rendelkezett. A magasvérnyomás-betegséggel élők körében végzett kutatásban a válaszadók 15,1%-a került*

az elégtelen egészségértési csoportba, 10,01%-ának problémás volt az egészségértése, 37,4%-uk elégséges egészségértéssel rendelkezik, valamint 37,4%-uknak kitűnő az egészségértési szintje.

Összesített egészségműveltség-index			
	Pontszám	n	%
elégtelen szintű egészségműveltség	0-25	5	3,1
problémás szintű egészségműveltség	25-33	9	5,7
elégséges szintű egészségműveltség	33-42	41	25,8
kitűnő szintű egészségműveltség	42-50	104	65,4

3. táblázat: Összesített egészségértés-index kategóriák kialakítása (n=159)
(Forrás: saját szerkesztés)

A gyermek egészségével kapcsolatos kérdések megválaszolása, a problémákban való segítségnyújtás kiemelt jelentőségű. Az eredmények alapján az óvodáskorú gyermeket nevelő szülők nagy többsége a gyermekorvoshoz fordul segítségért. Kérdés azonban, hogy vajon mennyire hatékony a köztük áramló kommunikáció. A 4. táblázat foglalja össze, hogy az egészségügyi ellátó-rendszer különböző szereplőivel való interakció során milyen mértékben jelent problémát az egészségügyi információk megértése, illetve a gyermek egészségével kapcsolatos kérdések kommunikálása a szakemberek felé. A válaszadók 7%-a (n=11, n=12) jelezte, hogy gyakran vagy mindig problémát jelent nekik az, hogy megértsék az orvos utasításait (n=11), amit az orvos a gyógyszer szedéséről mond (n=12), valamint amit a védőnő mond (n=11). 6%-uknak (n=10) nehéz megérteni, amit a patikában a gyógyszeréről mondanak, 8%-uknak pedig azt, amit a gyógyszer leírásában olvasnak. A kitöltők 3%-a (n=5) azt vallotta, hogy gyakran előfordul az, hogy a gyermekorvos nem érti meg, amit mond és mindössze 1 szülő jelezte, hogy a védőnő nem érti meg, amit szeretne mondani. A táblázatban jól látható, hogy a szülők és az egészségügyi ellátórendszer (gyermekorvos, védőnő, gyógyszerész) között a kommunikáció általában megfelelő és hatékony.

		Gyakran/Mindig		Ritkán/Soha	
		fő	%	fő	%
Milyen gyakran fordul elő Önnel, hogy nem pontosan érti gyermekével kapcsolatban:	az orvos utasításait	11	7%	150	93%
	amit az orvos a gyógyszer szedéséről mond	12	7%	149	93%
	amit a patikában a gyógyszeréről mondanak	10	6%	151	94%
	amit a védőnő mond	11	7%	150	93%
	amit a gyógyszer leírásában olvas	13	8%	148	92%
És milyen gyakran fordul elő Önnel, hogy...	a gyermekorvos nem érti meg rögtön, amit Ön mond	5	3%	156	97%
	a védőnő nem érti meg rögtön, amit Ön mond	1	1%	160	99%

4. táblázat: Egészségügyi információk megértése (n=161)
(Forrás: saját szerkesztés)

A szülői egészségműveltség megragadható a különböző gyermekegészségügyi kérdésekkel kapcsolatos ismereteken keresztül. A 5. táblázat szemlélteti, hogy a válaszadó szerint mennyire járulnak hozzá a táblázatban ismertetett tényezők egy csecsemő védelméhez, a különböző betegségek megelőzéséhez. Válaszukat egy 1-5-ig terjedő likert-skálán jelölték a szülők. Az 1-es az „egyáltalán nem járul hozzá” választ jelöli, míg az 5-ös a „teljes mértékben hozzájárul” választ jelentette. Az ajánlott védőoltás a válaszadók 86%-a (n=138) szerint teljes mértékben hozzájárul a csecsemő védelméhez. Az anyatejes táplálás 87% (n=140) szerint erőteljesen hozzájárul a csecsemő védelméhez, ők a 4-es, illetve az 5-ös skálaértéket jelölték. A D-vitamint szinte az összes kitöltő, mintegy 94% (n=152) 4-5-ös fontosságúra értékelte. A köldökzsinórvér-levételnél megoszlottak a vélemények. A résztvevők 32%-a (n=52) jelölte a 4-es, illetve az 5-ös skálaértéket. A kötelező védőoltást a válaszadók, 92%-a (n=148) tartotta inkább fontosnak. A homeopátiás kivezetés védőoltásoknál kérdésnél szintén megoszlanak a vélemények. Mindössze 22% (n=36) tartotta fontosnak. Az ajánlott védőoltással kapcsolatos kérdés vonatkozásában a válaszadók 86%-a gondolta azt, hogy nagymértékben hozzájárul a gyermek védelméhez. Úgy vélem, ez is felhívja a figyelmet arra, hogy a szülők egy része hajlamos a védőoltások jelentőségét

megkérdőjelezni. A D-vitamint profilaktikusan adjuk a csecsemőknek már újszülött kortól. Valószínűleg ezért is kapcsolják össze a szülők a D-vitamin adagolását a betegségek megelőzésével. Bár kétségtelenül jelentős szerepet tölt be a rachitis megelőzésében, illetve az immunrendszert megerősítésében, az anyatejes táplálás sokkal erőteljesebben hozzájárul a gyermek egészségének a megőrzéséhez, amit kevésbé érzékeltek a válaszadók.

	1-es: egyáltalán nem járul hozzá; 5-ös: teljes mértékben hozzájárul.							
	4; 5		3		1; 2		nem tudom	
	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%
Ajánlott védőoltás	138	86%	13	8%	8	5%	2	1%
Anyatejes táplálás	140	87%	12	7%	5	3%	4	2%
D-vitamin	152	94%	4	2%	2	1%	3	2%
Köldökszinórvér-levétele	52	32%	31	19%	45	28%	33	20%
Kötelező védőoltás	148	92%	5	3%	2	1%	6	4%
Homeopátiás kivezetés védőoltásoknál	36	22%	25	16%	64	40%	36	22%

5. táblázat: A szülők ismeretei gyermekegészségügyi kérdések kapcsán (n=161)
(Forrás: saját szerkesztés)

A gyermek egészségét érintő kérdésekkel kapcsolatos ismeretek

A szülői egészségműveltség-kérdőív több olyan kérdéscsoportot tartalmazott, melyek azt mérik, hogy a szülők a gyermek egészségét érintő kérdések terén mennyire tájékozottak. Ezek a kérdéscsoportok a következők:

- A kézmosás szerepe egyes betegségek megelőzésében
- Fertőző, és nem fertőző betegségek elkülönítése
- Táplálás, folyadékpótlás hányással, hasmenéssel járó betegség esetén
- Antibiotikum-terápia indikáció, alapelvek
- Védőoltások

Mindegyik kérdéscsoport több állítást tartalmazott, melyekről a válaszadónak el kellett döntenie, hogy azok igazak-e, vagy sem. Bizonytalanság esetén volt lehetőség a „nem tudom” válaszlehetőség jelölésére is. Első lépésben a válaszokat értékeltem, mégpedig oly módon, hogy helyes válasz esetén '1' pontot, helytelen válasz, illetve a „nem tudom” válaszlehetőség jelölése esetén '0' pontot adtam az adott kérdésre.

Az egyes kérdéscsoportokra adott válaszok megismerését követően összeadtam a pontszámokat és a továbbiakban az így kapott pontszámmal végeztem el a statisztikai elemzést. Összesen 39 állítás pontszámait adtam össze, így a maximálisan elérhető pontszám 39 volt. A válaszadók átlagosan 31,88 pontot értek el (SD: 2,93). *Az összesített egészségműveltség-indexszel való kapcsolat elemzése nem igazolt szignifikáns összefüggést a két változó között ($r=0,04$; $p<0,05$), mely arra utal, hogy a szubjektív egészségműveltség nem feltétlenül tükröződik az egészségügyi ismeretek szintjében, melyet sok kutató a funkcionális egészségműveltség kifejezéssel illet.*

Az egészségműveltség differenciáló tényezői, összefüggésvizsgálatok

A továbbiakban az egészségműveltséget, mint függő változót vontam be az elemzésbe, s azt vizsgáltam, vajon melyek azok a változók, amelyek befolyásolják a szubjektív egészségműveltséget, illetve az egészségügyi kérdésekkel kapcsolatos ismeretek szintjét. Vizsgáltam továbbá, hogy a szubjektív egészségműveltség milyen összefüggést mutat a szülői egészségműveltség kérdőív egyes kérdéseire adott válaszokkal, mely összefüggés vizsgálatára Spearman-féle rangkorrelációt alkalmaztam. Az 6. táblázat alapján kijelenthető, hogy mindegyik vizsgált változó szignifikáns összefüggést mutat az összesített egészségműveltség-indexszel. *A szülő és a szakember közötti kommunikációra vonatkozó állítások vonatkozásában minden esetben negatív irányú közepes szorosságú (kivéve a „gyerekorvos nem érti meg rögtön, amit Ön mond” állítást, ahol az összefüggés nem bizonyult annyira szorosnak), szignifikáns kapcsolat igazolható, ami azt jelenti, hogy minél magasabb a szülői egészségműveltség index, annál kevésbé jellemző, hogy nem értik meg egymást a kommunikáló felek. A lázzal kapcsolatos pozitív*

irányú kapcsolat pedig arra utal, hogy minél magasabb a szülő egészségműveltség-indexe, annál biztosabb a lázat érintő teendőkkkel kapcsolatban.

		Összesített egészségműveltség-index (korrelációs együttható)	p érték
Milyen gyakran fordul elő Önnel, hogy nem pontosan érti gyermekével kapcsolatban:	az orvos utasításait	-0,37**	<0,001
	amit az orvos a gyógyszer szedéséről mond	-,332**	
	amit a patikában a gyógyszerről mondanak	-,302**	
	amit a védőnő mond	-,363**	
	amit a gyógyszer leírásában olvas	-,375**	
És milyen gyakran fordul elő Önnel, hogy...	a gyerekorvos nem érti meg rögtön, amit Ön mond	-,258**	0,001
	a védőnő nem érti meg rögtön, amit Ön mond	-,307**	<0,001
Ha gyermeke lázas, mennyire magabiztos abban, hogy mit kell tennie?		,326	<0,001

6. táblázat: A HLS-EU Q16 és a szülői egészségértés egyes dimenzióinak összefüggései (n=159)
(Forrás: saját szerkesztés)

Hipotéziseim igazolása során a szülők legmagasabb iskolai végzettségét, a családban nevelkedő gyermekek számát, illetve a családban nevelkedő gondozásra szoruló krónikus beteg gyermeket, mint független változókat vontam be az elemzésbe. Mivel a vizsgálatba bevont változók ordinális mérési szintű változók, illetve normál eloszlást nem mutató, ordinális mérési szintű változókból képzett folytonos változók, nem-paraméteres statisztikai próbákat alkalmaztam. Két független csoport összehasonlítására Mann-Whitney próbát, több csoport összehasonlítása esetén Kruskal-Wallis tesztet használtam.

A családban nevelkedő gyermekek száma, valamint a szülők legmagasabb iskolai végzettsége nem befolyásolja a szubjektív egészségműveltséget ($p=0,82$; $p=0,51$) és az egészségügyi kérdésekkel kapcsolatos ($p=0,37$; $p=0,19$) ismereteket, mely összefüggéseket Kruskal-Wallis tesztel igazoltam.

16 családban nevelnek krónikus beteg gyermeket, mely feltételezésem szerint befolyásolja a szülői egészségműveltség, valamint az egészségügyi kérdésekkel kapcsolatos ismeretek szintjét az egészségügyi ellátórendszerrel való folyamatos kapcsolattartás, illetve a gyermek betegségével kapcsolatos többletinformáció miatt. Hipotézisem igazolásához nem paraméteres statisztikai próbát, Mann-Whitney U tesztet alkalmaztam. Első lépésben az összesített egészségműveltség-indexet, majd az egészségügyi kérdésekkel kapcsolatos ismeretek szintjét vontam be az elemzésbe, függő változóként. A statisztikai próba eredménye nem igazolt szignifikáns különbséget a két csoport között, tehát a krónikus beteg gyermeket nevelő szülők egészségműveltsége nem bizonyult szignifikánsan magasabbnak ($Z=-1,35$; $p=0,17$), s ugyanígy nem bizonyult magasabbnak az egészségügyi kérdésekkel kapcsolatos ismeretük szintje sem ($Z=-0,22$; $p=0,82$). Második lépésben megvizsgáltam, vajon a krónikus beteg gyermeket nevelő szülők és az egészségügyi ellátórendszer szereplői (gyerekorvos, védőnő, gyógyszerész) közötti információáramlás hatékonyabbnak bizonyul-e a szülő megítélése alapján a krónikus beteg gyermeket nevelő családokban. A statisztikai teszt egyik vizsgált kérdés kapcsán sem igazolt szignifikáns különbséget, tehát önmagában a beteg gyermek ellátása, gondozása nem járul hozzá jelentős mértékben ahhoz, hogy a szülő könnyebben értelmezze a gyermek betegségével kapcsolatos információt akár az orvostól, akár a védőnőtől származik az (7. táblázat).

		Krónikus beteg gyermek a családban	
		Z	p érték*
Milyen gyakran fordul elő Önnel, hogy nem pontosan érti gyermekével kapcsolatban:	az orvos utasításait	-,440	,660
	amit az orvos a gyógyszer szedéséről mond	-,1207	,227
	amit a patikában a gyógyszerről mondanak	-,967	,334
	amit a védőnő mond	-,346	,729
	amit a gyógyszer leírásában olvas	-,371	,711
És milyen gyakran fordul elő Önnel, hogy...	a gyerekorvos nem érti meg rögtön, amit Ön mond	-,587	,557
	a védőnő nem érti meg rögtön, amit Ön mond	-,223	,824

* Mann-Whitney U-teszt

7. táblázat: Krónikus betegség és az egészségügyi információ értelmezésének összefüggései (n=161)
(Forrás: saját szerkesztés)

Nyitott kérdés formájában kérdeztem meg a szülőktől, hogy mit gondolnak, mely életkortól ajánlott fogat mosni. A kérdésre számtalan válasz érkezett. Ezeket kategorizáltam és a válaszok alapján négy csoportot különítettem el. Az egyik csoportba azok a válaszok kerültek, amelyek életkorhoz kötötték a fogmosást. Többen már újszülött kortól mosnák gyermekük fogát, voltak, akik a csecsemőkort jelölték meg, mely meglehetősen tág, s többen a kétéves életkort nevezték meg a fogmosás kezdetéül. A következő csoportba azokat a válaszokat soroltam, amelyek az első fogak megjelenésétől tartják szükségesnek a fogmosást. A harmadik csoportba azok a válaszok kerültek, amelyek szerint a hozzátáplálás megkezdésekor ajánlott a fogmosást elkezdni, míg a negyedik csoport szerint ez a gyermek egyéni éretésétől függ. A validált kérdőívek eredményei, a vonatkozó szakirodalmak és a szakemberek is egyetértenek abban, hogy az első tejfogak megjelenésétől ajánlott megkezdni a fogmosást, hogy a gyermek alakuló szokásrendszerébe be tudjon ágyazódni. A válaszadók több, mint a fele, mintegy 57,7%-a (n=93) véli úgy, hogy az első fogak megjelenésétől szükséges a fogmosást megkezdni. 34,1%-uk (n=55) életkorhoz, míg 2,4%-uk (n=4) a hozzátáplálás megkezdéséhez és 2,4%-uk (n=4) az egyéni éréshez köti. A válaszadók 3,1%-a pedig a „nem tudom” választ adta.

A kérdőív utolsó kérdése szintén egy nyitott kérdés volt, melyben arra kértem a válaszadókat, fogalmazzak meg, a kérdőív kitöltése kapcsán felmerült-e bennük esetleg olyan gondolat, javaslat, hogy milyen módon lehetne a szülőket segíteni egészségügyi kérdésekkel kapcsolatos ismereteik bővítése készségeik fejlesztése terén. Többen megfogalmazták, hogy orvosok honlapjáról szívesen tájékozódna, mivel a legtöbben az internetet használják információkeresésre. Volt olyan válaszadó, aki egy orvosok támogatta mobilapplikációnak örülne leginkább, míg volt, aki azt írta, hogy orvosoktól és védőnőktől kapott részletes leírás a különböző problémákról, hasznos lenne számukra (pl. hogyan kell lázat csillapítani stb.). A válaszadók között volt, aki már részt vett valamilyen hasznos programon. Ilyen például a „Séta az orvossal” program, mentőállomásokon tartott gyermekekről szóló elsősegélynyújtás tanfolyam, egészségügyi prevenció ismereteket közvetítő interaktív előadás. Volt, aki azt válaszolta, hogy örülne, ha elérhető lenne például egy csecsemőgondozásról szóló tanfolyam, vagy a várandósság ideje alatti felkészítő tanfolyam. Valaki abban látja a hibát, hogy sok szülő nem fogadja el a szakemberek véleményét, de volt olyan, aki azt írta, hogy akik gyermekekkel foglalkoznak, azoktól is hasznos lenne tanácsot kérni, mert nekik van összehasonlítási alapjuk és tapasztalatuk a gyerekekkel. A válaszok között volt olyan is, aki támogatná, ha az óvodákba szakembereket hívnának, akik előadásokat tartanának a szülőknél, valaki pedig szívesen nézne tájékoztató műsorokat az orvostudomány legfrissebb eredményeiről. A válaszokból kirajzolódik, hogy mi az, amit a szülők hiányolnak és mi az, ami a segítségükre lenne. Véleményem szerint a válaszok közül több is megvalósítható lenne, mely lehetőséget adna a szülőknél ismereteik bővítésére, segítene a magabiztosságuk fejlesztésében és előre mozdíthatná a szülői egészségműveltséget is.

Összegzés, reflektálás

A felnövekvő generációk egészségének, egészségmagatartásának megalapozásában a szülői egészségműveltség kiemelt jelentőségű. A gyermekek életkorukból adódóan ki vannak szolgáltatva az

őket nevelő, gondozó felnőttnek, így nem mindegy, hogy a felnőtt milyen ismeretekkel rendelkezik az egyes egészségügyi kérdések vonatkozásában, illetve az sem mellékes, mennyire magabiztos a gyermekbetegségekkel kapcsolatos teendők terén. Az óvodáskorú gyermek immunrendszere maga éretlen, viszonylag sokféle kórokozóval találkozik, mely különböző betegséget eredményezhet. Megfelelő ismeretek, készségek birtokában a szülő hatékonyabban tudja segíteni a gyermek mielőbbi gyógyulását. A szülői egészségműveltség megfelelő szintje nem csupán a betegségek megelőzése, illetve a betegségekből való gyógyulás szempontjából kiemelt jelentőségű, hanem abból a szempontból is, hogy nem mindegy, a szülő milyen egészségfejlesztési kompetenciával rendelkezik. Az óvodáskorú gyermekek mindenre fogékonyak. Az egészséghez való viszonyulás megalapozása, az egészségtámogató szokások kialakítása ebben az életkorban történik, ezért a szülők által közvetített értékek meghatározóak.

Kérdőíves vizsgálatomban óvodáskorú gyermeket nevelő szülők egészségműveltségét vizsgáltam. Eredményeim azt mutatják, hogy a szülői egészségműveltséget nem feltétlenül befolyásolja a szülő legmagasabb iskolai végzettsége, a családban nevelkedő gyermekek száma, valamint az a tény sem, hogy nevelnek-e gondozásra szoruló, krónikus beteg gyermeket. Ennek hátterében állhat az, hogy az ilyen életkorú gyermeket nevelő szülők folyamatosan kapcsolatban vannak az egészségügyi ellátórendszerrel, tájékozódnak a gyermeket érintő problémák, betegségek felől, melynek köszönhetően egészségműveltségük szintje viszonylag magas, s mindenképpen az országos átlag felett van. Korábbi vizsgálatokkal összevetve lényegesen kedvezőbb eredmények születtek, melynek oka többek között az, hogy a kérdőívet kitöltő szülők nagy része a város magasabb presztízsű óvodájába járattja gyermekét, ahova több orvos- és az egészségügyben dolgozó szülő gyermeke jár, akik foglalkozásukból adódóan több ismerettel rendelkeznek a témával kapcsolatban.

A nyitott kérdésre adott szülői válaszokból, valamint az Országos Tudományos Diákköri Konferencián kapott visszajelzésekből arra a következtetésre jutottam, hogy az általam használt kérdőív nem volt minden tekintetben alkalmas a szülői egészségműveltség mérésére. Néhány kérdésnél hiányzott a szakmailag pontos válaszlehetőség, bizonyos kérdések pedig olyan információkra kérdeztek rá, amelyekre a megfelelő válaszadás nem biztos, hogy egy óvodáskorú gyermeket nevelő szülőtől elvárható. Szükséges lenne éppen ezért egy olyan, a szülői egészségműveltséget vizsgáló mérőeszköz kidolgozása, mely mind az egészségtudományi, mind pedig a pedagógiai praxisban megbízhatóan használható. A szülői kérdőív segítségével megismerhető a szülők egészségműveltsége, ami kijelölheti a beavatkozás irányait. Ez az óvodapedagógusok munkáját is támogatja, mivel rálátást ad arra, hogy mely területeken kellene segíteniük, támogatniuk még jobban a szülőket.

IRODALOM

BÁNFAI-CSONKA Henrietta - BETLEHEM József - DEUTSCH Krisztina - DERZSI-HORVÁTH Martina - BÁNFAI Bálint - FINÁNCZ Judit - PODRÁCZKY Judit - CSIMA Melinda (2022): Health Literacy in Early Childhood: A Systematic Review of Empirical Studies, *Children*, 9, 1131. DOI: 10.3390/children9081131

CSIMA Melinda - FINÁNCZ Judit - NYITRAI Ágnes - PODRÁCZKY Judit (2018): Research on the health literacy of professionals working in early childhood education. *Kontakt*, 20, 4. szám 356–362. DOI: 10.1016/j.kontakt.2018.10.002

DARVAY Sarolta - NAGY Melinda - TÓTHOVÁ TAROVÁ Eva - SZENCZIOVÁ Iveta - BALÁZS Pál (2020): Az egészségműveltség támogatása tanulási eredményekre koncentráló szemlélettel. In: Németh András - Orsovics Yvette - Csehiová Ágata - Tóth-Bakos Anita (szerk.): *A J. Selye Egyetem 12. nemzetközi konferenciája. Pedagógiai szakaszok. A konferencia jegyzőkönyvei*. Selye J. Egyetem, Komárom. 173-181.

EMIRAL Gülsüm Öztürk - AYGAR Hatice - ATALAY Burcu - BALCI Saniye - DAĞTEKİN Gökce-ARSLANTAS Didem - A. Ünsal (2018): Health literacy scale-European union-Q16: a validity and reliability study in Turkey. *International Research Journal of Medical Sciences*, 6, 1.

EMMERTON Lynne - CHAW Xin Yao - KELLY F. Fiona - KAURIZ Therese - MARRIOT Jennifer - WHEELER Amanda - MOLES Rebekah (2014): Management of children's fever by parents and caregivers: Practical measurement of functional health literacy. *J. Child Health Care*, 18, 4. szám. 302–313. DOI: 10.1177/1367493513496663

FINÁNCZ Judit – PODRÁCZKY Judit – NYITRAI Ágnes – CSIMA Melinda (2021): Az egészségműveltség vizsgálatának megalapozása a koregyszerűkori nevelésben dolgozók körében. Új Pedagógiai Szemle, 71, 11-12. szám 19-38.

GÁCS Katalin Zsófia – BEREND Katalin – CSANÁDI Gábor – CSIZMADY Adrienne (2015): Új kérdőív a szülői egészségműveltség mérésére. Orvosi Hetilap, 156, 42. szám. 1715-1718. DOI: <https://doi.org/10.1556/650.2015.30237>

GÁCS Katalin Zsófia - KUN Eszter – KOLTAI Anna Júlia (2019): Szülői egészségértést vizsgáló, kulturálisan adaptált kérdőív létrehozása: koncepció és tanulságok. Egészségfejlesztés, 60, 5. szám.122-134. DOI: <http://dx.doi.org/10.24365/ef.v60i5.429>

KALMÁR Sándor (2017): A nevelés szerepe az egészségmagatartás kialakításában és az önpusztító magatartás megelőzésében. Medicina Könyvkiadó Zrt., Budapest.

KOLTAI Anna Júlia – KUN Eszter (2016): A magyarországi egészségértés nemzetközi összehasonlításban. Egészségfejlesztés, 57, 3. szám. 3-20. Doi: [10.24365/ef.v57i3.62](https://doi.org/10.24365/ef.v57i3.62)

KRAJNOVIĆ Dušana – UBAVIĆ Stana - BOGAVAC-STANOJEVIĆ Nataša (2019): Pharmacotherapy Literacy and Parental Practice in Use of Over-the-Counter Pediatric Medicines. Medicina, 26, 80. DOI: [10.3390/medicina55030080](https://doi.org/10.3390/medicina55030080)

NUTBEAM Don (1998): Health Promotion Glossary. Health Promotion International, 13, 4 szám. 349-364. <https://doi.org/10.1093/heapro/13.4.349>

PAPP-ZIPERNOVSZKY Orsolya – NÁFRÁDI Lilla – SCHULZ J. Péter – CSABAI Márta (2016): „Hogy minden beteg megértse!” – Az egészségműveltség (health literacy) mérése Magyarországon. Orvosi Hetilap, 157, 23. szám. 905-915. DOI: [10.1556/650.2016.30412](https://doi.org/10.1556/650.2016.30412)

SORENSEN Kristine – BROUCHE Van den Stephan – FULLAM James – DOYLE Gerardine – PELIKAN Jürgen – SLONSKA Zofia – BRAND Helmut (2012): Health literacy and public health. A systematic review and integration of definitions and models. BMC Public Health, 12, 1. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-12-80>

VARGA Bernadett - STROMAJER-RÁCZ Tímea – BORNEMISZA Ágnes - LUKÁCS-HORVÁTH Marianna – CSIMA Melinda (2021): Az egészségműveltség és a terápiahűség felmérése magasvérnyomás-betegséggel élők körében. Egészségfejlesztés, 62, 1. szám. 17-26. doi: <http://dx.doi.org/10.24365/ef.v62i1.618>

VÉGH Balázs – BÍRÓ Éva (2018): Egyetemi hallgatók egészségműveltségének vizsgálata. Egészségfejlesztés, 59, 6. szám, 3-13. DOI: <http://dx.doi.org/10.24365/ef.v59i6.357>

WHO (1998). Life in the 21st century: a vision for all.

Sütő Zita

Nyíregyházi Egyetem

Alkalmazott Humántudományok Intézete

hallgató

adsutozita@gmail.com

Iskolai terek innovatív lehetőségei szakirodalmi kutatómunka alapján

Absztrakt

Az iskolai terek a tanulás, a munkavégzés, a rekreáció és a csoportos foglalkozások helyszínei is egyben, jelenlegi formájukban azonban kevésbé nyújtanak optimális környezetet a bennük lezajló folyamatok számára. A szakirodalmi kutatómunkára épülő tanulmány sarkalatos pontja a történeti áttekintés, amely ismereteket nyújt arra vonatkozóan, hogy miként alakultak ki napjaink iskolai terei. További lényeges pilléreket alkotnak azon törekvések, amelyek tanulmányok, publikációk formájában, valamint ma is létező iskolai terek elemzésével adnak képet a jelenkor számára egy hatékonyabb, gyermek- és emberközpontúságot szem előtt tartó fizikai környezet megalkotására. A kutatás eredményeire építve jött létre a tanulmány innovatív jellegzetességét adó, egyedi iskolai terek terveit bemutató fejezet. Az összegyűjtött információkra alapozva igyekeztem olyan terveket ábrázolni, amelyekben fellelhetőek a kutatás során legfontosabbnak ítélt sajátosságok, tekintettel a tanítási-tanulási folyamatokra.

Kulcsszavak: iskolai terek, pedagógiai célok, gyermeki igények, multifunkció.

Bevezetés

A tanítási-tanulási folyamat hatékonyságának, sikerének fontos alappillére a fizikai tér, ahol az adott interakciók lezajlanak. A fény, a higiénia, a szemléltetőeszközök, a feladatra szabott elrendezés mind befolyásolhatják a résztvevők hangulatát, motiváltságát és ezáltal egy-egy pedagógiai munka eredményességét is. Ezért célszerű és fontos feladat gyorsan fejlődő világunk ritmusához felzárkóztatni az oktatási intézmények fizikai környezetét, amely felzárkózás nem szűkíthető le a digitális eszközökkel való megfelelő ellátottságra. A tanulmány célja feltárni a fizikai tér fontosságát, és eredményesebb megoldásokat mutatni be e területen, felhívva ezzel a figyelmet a téma jelentőségére, amikor a tanulás hatékonyságának növelése, segítése a cél.

A fizikai tér jelentősége

A munkavégzés helyszíneinek fejlesztésével már felismerésre került a fizikai környezet és a benne dolgozó ember hangulatának összefüggése (NÉMETH, 2012: 425). A munka és az iskola világa közötti közös nevezőt alkotják azok a mindkét területen felmerülő fogalmak, mint az eredményes feladatvégzés, a motiváció, a megfelelő célok kitűzése és elérése, az egészséges önfegyelem, az együttműködés. A munka világa tehát megfelelő inspirációt, kiindulási alapot adhat az iskolai környezeti tényezők alakításához is. A tér tanulásra való hatását a reformpedagógia ismerte fel (MIKONYA, 2017: 74), és célozta meg ezzel annak alakítását a gyermeki testi-lelki fejlődés támogatásának jegyében (NÉMETH, 2002: 17).

Az iskolai tér jelentőségét igazoló tanulmányok ugyanakkor nem csupán a pedagógia és a pszichológia, hanem az építészet és a szociológia tudományterületeiről is érkeznek (HERCZ ÉS SÁNTHA,

2009:79-81; KOVÁCS, 2018: 150). Az iskolai tér a magatartásra és a társas interakciók lezajlására is hatással van, ezen faktorok befolyásolják többek között a tanóra eredményességét és a kitűzött célok teljesülését (CSÖLLE, 1995: 93-94).

Christian Rittelmeyer, környezetpszichológus vizsgálatában két iskola összehasonlításával arra látunk példát, hogy egy szakmailag díjnyertes iskola diákok általi véleményezése nyomán már nem kap olyan jó megítélést, mint amelyik egy építészeti zsűritől érkezik (RITTELMAYER, 2017:87-88). Az ilyen jellegű kutatások mutatnak rá az építészet és a pedagógia, mint tudományág kapcsolatának fontosságára a tanulási helyek tervezésénél (HERCZ ÉS SÁNTHA, 2009:79; KOVÁCS, 2018:150). Az építészeti környezet fejlesztése, tanulmányozása továbbá a szociológia tudományterületéhez is hozzákapcsolható. „A nemzetközi szakirodalomban pedig létezik a téri valóság dimenziójával intenzívebben foglalkozó szakdiszciplína is: az építészet-szociológia” (KOVÁCS, 2018:150).

Az iskola terek üzennek az épületben uralkodó világnézetéről, a tudás megítéléséről. A megfelelő tanulási tér alappilléreként tartható számon „az esztétika, az átláthatóság, az aktív tanulás feltételeinek és az együttműködés lehetőségeinek biztosítottága, valamint a külső szabad terekhez való szerves kapcsolódás lehetőségének megléte” (MIKONYA, 2017:74).

Az iskolai terek formálódásának történeti áttekintése

Jelen tanulmány keretein belül az iskolai tér fogalmába tartozik az iskolaépület vizuális külső-belső megjelenése, a fellelhető eszközök, az osztálytermek, rekreációs és közösségi terek fizikai környezetének kialakítása. Ezek az iskolai terek optimális esetben meghatározott pedagógiai céllal és hivatással, továbbá ezeket támogató eszközökkel rendelkeznek. Az osztálytermek, az egyéb rekreációs terek, a közösségi vagy épp elmélyedést segítő terek mind hatást váltanak ki a benne megforduló személyekből (HERCZ ÉS SÁNTHA, 2009:90-93).

Érdekes látni, hogy az iskola szó ma már mennyire mást fejez ki az eredeti görög jelentéséhez képest (szkólé: szabad idő, pihenés, nyugalom) (NÉMETH, 2002:18). Ezen vezényszavak a történelem folyamán kevésbé kerülnek elő egy-egy iskola épületének, berendezéseinek megtervezésekor. A történeti sajátosságok, folyamatok megismerése segít megérteni a mai iskolai terek kialakulását. Gyakorta meghatározóak voltak az aktuális társadalmi értékek és világnép, amelyek önmagukhoz igyekeztek igazítani a gyermeket, ahelyett, hogy önmaga kibontakozásában támogassák őt (KOVÁCS, 2018:151-152).

A tanulási tér szimbolizálja az otthonból a világba való kilépést, amint az gyakorta egy attól távolabbi sátorban, épületben, téren helyezkedett el (NÉMETH, 2002:17-18). Ez a jellemző még ma is stabil jegyként van jelen, bár az átalakuló világszerkezet már megteremti az online tanulás szükségességét és lehetőségeit. Az iskolai terek szerves létezői az ülőhelyek. A zsidó kultúrkörben kövekbe vájva (MIKONYA, 2017:75), a magániskolákban a földre terített szalmával, később pedig fából készült padokkal, székekkel teremtették meg ennek lehetőségét (NÉMETH, 2002:19-20). Az alternatív és reformiskolák fejlesztései között találhatóak kényelmesebb formatervek is, könnyebb anyagok és izgalmasabb színek alkalmazásával, szem előtt tartva az egész napos ülés megkönnyítését.

Az osztályterem mai, többnyire frontális elrendezése mögött konkrét nézetek állnak, amelyek jól láthatóvá válnak a terek történeti alakulásnak megfigyelésekor. A középkor egyházi iskolatípusainak a tételrendezése hordozta annak üzenetét: az a hierarchia tükröződött, amelyet az akkori Istenkép és a képviseletében állók birtokoltak a társadalom tagjaival szemben. Az oktatást végző klerikusok mindent könnyedén átlátva és ellenőrizve uralhatták a teret (NÉMETH, 2002:20), amelynek tartalmát a következő eszközök adták: „könyvek, pulpitus, éjszakai lámpa, teli tintatartó, toll, ólompálca és vonalzó, asztal, fenyítőpálca, katedra, fekete tábla, habkő, kaparókés, kréta” (NÉMETH, 2002:19). A teret jellemezte az ember erkölcsössé nevelését szolgáló zord, aszkézist elősegítő kopárság (NÉMETH, 2002:21). A tanítás-tanulás rendje és az épület tájolása illeszkedett az egyik legfontosabb téri jellemzőhöz, a természetes fényhez (MIKONYA, 2017:75-76).

A XV-XVI. századi magániskolák tantermei között fellelünk olyanokat, amelyek több, központként kinevezett fókuszponttal rendelkeztek. Ezek köré gyűltek a tanulók, és ezek köré helyezték a padokat. A tér így kevésbé hangsúlyozta a hierarchiát és a frontális elrendezést. Ezen téri kialakítás célja és üzenete a polgári rendszer szükségleteit, a piac, a munkaszektor színterének jellegzetességeit sugallta (NÉMETH, 2002:19-20).

A XVII. században funkcióját tekintve az előbbi típus szolgálta a társadalmi elvárásokat. Egyre inkább rögzült a frontális ülésrend, a tanítók központba helyezése, a tér által hangsúlyozva a köztük és a gyermekek között lévő távolságot. A század egyik jelentős pedagógusa, Comenius természetazonos elveivel színesítette a tanulás-tanítás folyamatát. Fontosnak tartotta, hogy az iskolai terek lehetőségét adjanak a gyermeki igények, a játék, a mozgás megvalósításának (NÉMETH, 2002:21-22). Didactica Magna (1976) című művében kiemeli a természet szabad áramlását, a vele való minél szorosabb kapcsolatot, az érzékekkel való ismeretszerzést, ami inspirációt ad az iskolakertek megjelenésének. Ez a külső, jellegzetes tanulási tér a növényfajokról, a szakmaválasztás lehetőségeiről bővíti az ismereteket, valamint az élet és az oktatás helyes működtetéséről tanít (COMENIUS, 1976:118-127). A belső terekben a falakra kerülő ábrák, emléktárgyak, az esztétikán és szemléletformáláson túl céltudatosan kapcsolódnak a tananyaghoz is. Elengedhetetlen továbbá a megfelelő higiénia. A jó fényviszonyok pedig azért felelnek, hogy a szemléltető eszközök jól láthatók legyenek, a tanulók könnyebben fókuszálhassanak a feladatra, és megelőzhető legyen a szem romlása (COMENIUS, 1976:181-186). Ezen törekvések mellett a pedagógus központi szerepe az ő munkája nyomán is erősödött, amely szerint a térelrendezésben előnyben részesült a frontális kialakítás (NÉMETH, 2002:21-22).

A felvilágosodás, a filantropizmus és Rousseau munkássága erősítették a szemléletet, hogy a mozgásra, a játékra, a cselekvés általi tanulásra szükség van. Elterjedőben voltak a tanári lakóhelyként is működő tantermek, iskolán kívüli műhelyek, gyermeki sajátosságokat szem előtt tartó megoldások és iskolakertekkel is kapcsolódó növények, állatok (NÉMETH, 2002:23-24; MIKONYA, 2017:74). Pestalozzi és Herbart pedagógiai tevékenysége viszont a frontális elrendezésnek kedvezett, melynek szükségességét később nyomatékossította a hirtelen megnövekedett tanulólétszám a XIX. századi iparosodás és az általános tankötelezettség bevezetése nyomán (NÉMETH, 2002:24-25).

A higiénia figyelembevétele, mint az oktatási térrel szembeni alapvető elvárás 1870 után az építészeti terveknel is kötelezővé vált. Az ideális szellőztetést, a természetes fény meglétét is magában foglalta. Szintén állami szabályozás útján vált elterjedté a zárt, szögletes épületkialakítás is, a frontális elrendezés, a termék fókuszpontját képező katedra, az egységes padok, székek, szolgálva a rendet, az átláthatóságot, az egyszerűséget (NÉMETH, 2002:25-26).

A következő század közepére ettől eltérő terek koncepciói kezdtek megszületni a reformpedagógia fogalma alatt. Ide tartozik a Peter Petersen nevéhez kapcsolható Jena-plan, melyben a belső terek kategóriákra osztottak. Ezek a tantermeknek megfelelő lakószobák mellett természettudományi ismeretek elsajátításához, testneveléshez, zene- és színházművészetekhez, műsorokhoz kialakított termek és műhelyek (PETERSEN, 1998:45-60). A lakószobák a gyermekek által önmaguk arculatára szabhatók, akár saját munkákkal, akár olyan tárgyakkal, amelyek „kedvesek a gyermeki szívnek, és amiket a gyermekek szívesen látnak maguk körül” (PETERSEN, 1998: 47). Ezáltal fejlődik a térrel való kapcsolat, és a saját igények felfedezésének lehetősége. A bútorok a gyermekek képességeihez igazodnak, jellemzőjük a könnyű szerkezet a mozgathatóság jegyében. A biztonsággal használható eszközök elérhető, tolóajtós szekrényekben kerülnek elhelyezésre (Petersen, 1998:46). Jellemzőek a körbeülhető és trapéz alakú padok, attól függően, hogy épp elmélyült tanulást, vagy egymásra való fókuszálást követel meg az adott feladat (SANDA, 2008:138).

Szintén népszerű reformkonceptió a Rudolf Steiner nevéhez köthető Waldorf pedagógia. Egyik lényeges alapfogalata térelrendezését is befolyásolja, miszerint „minden ember az istenihez való visszatérésre törekszik” (SANDA, 2008:132). A tantermek sajátosságai az évszakasztalok, és a fehér szín csökkentésére való törekvés – „az almazöld, az okker, a kék, a barackvirág és a piros színek alig észrevehető átmenetekben, illetve árnyalatokban” (SANDA, 2008:132). Megjelenik ugyanakkor a hagyományos frontális elrendezés uralkodó jellege, azonban újszerű szándékkal: a pedagógus azért kap központi szerepet a tér által, mert ő a tudója az ember valódi működésének és a gyermek megfelelő tudatszintre való segítésének (SANDA, 2008:133-134).

A harmadik jelentős reformpedagógiai törekvés Maria Montessori nevéhez kötődik. Elveit óvodák is szívesen alkalmazzák, az iskolai tereket illetően hű marad a gyermek adott fejlődési szakaszához illeszkedő elemekhez, támogatja a gyermek szabad mozgását, tapasztalatszerzését, cselekvését, amelyhez a méretarányosság mellett a könnyű alakíthatóság, letisztultság, az érzékeket fejlesztő tárgyak is hozzájárulnak. A légiesség jegyében néhol az ajtókat függönyök váltják fel, az eszközök nyitott polcokon sorakoznak (SANDA, 2008:130-131).

Az 1960-as évek iskolai tereinek értékes forrása Géczi János kutatómunkája. Olyan kiadványok nyújtanak képet ezen időszak magyarországi tantermeiből, mint a Köznevelés, a Tanító és az Óvodai Nevelés. Az akkori politikai helyzet és világnézet rendezett fizikai környezetet kívánt meg az iskolákban is. Ekkor a hosszú sorokban álló padok frontális elrendezés formájában néznek szembe a pódiummal, ugyanakkor a magasra rögzített polcok, és fehér falakon lévő szemléletformáló képek, ábrák mellett egy-egy váza, virág, az ablakokon függönyök tesznek lépéseket az emberközelibb téri megoldások irányába (GÉCZI, 2010:79-84).

Innovatív iskolai terek napjainkban

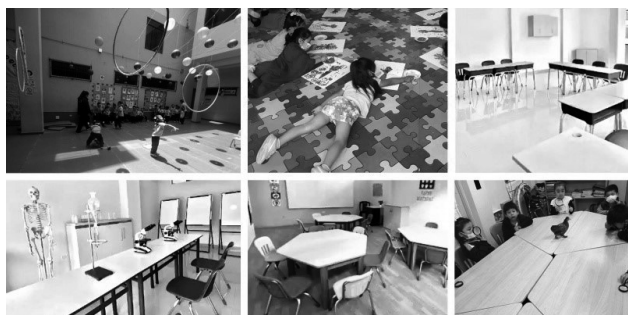
Az alábbi listában különböző téri megoldásokat láthatunk olyan ma is működő oktatási intézményeken keresztül, amelyek nyitottságuk révén inspirációval szolgálnak a gyermekközpontú fizikai környezet tervezésében. A nemzetközi példákat szakirodalom alapján, a hazai iskolákat pedig az intézményekhez fűződő személyes vonatkozás miatt választottam, ugyanakkor célzottan olyan jellemzőket igyekeztem fellelni minden esetben, amelyek a változás és újítás irányába tesznek lépéseket.



1. ábra: Hermann Hermann Lietz intézménye, Haubinda

(Forrás: <https://www.lietz-schulen.de/haubinda/gutegruende/360grad-tour2022.11.20>)

Hermann Lietz Haubinda-ban található intézményének (1. ábra) kezdeti koncepciójából több helyen eltűntek a falak, berendezésére pedig máig a könnyű alakíthatóság jellemző. Műhelyek, kertek és sportpályák gondoskodnak a széles körű programlehetőségről. Az épület tervének nyitottságot, szabadságot hangsúlyozó mivoltát korábban egy, a központi kontrollt lehetővé tevő erkély építése ellensúlyozta (MIKONYA, 2017:78-79). Az épületegyüttest hatalmas erdő veszi körül, mintegy külön világként elszigetelve a környező településektől. Mai formájában is életkornak megfelelő színeket használ, jellemzőek a körbeülhető padok, könnyű anyagok használata, a cselekvés általi tanulást segítő sokféleség, nyitott, alacsony polcok, valamint a rekreációhoz kialakított közösségi terek. Az iskolában egyaránt megtalálhatók a frontális elrendezés, és a csoportmunkára alkalmas fókuszpontokkal rendelkező termek is. A terek illeszkednek a bennük folyó pedagógiai munkához. A művészeti tevékenységekhez nincs szükség támlás székekre, frontális elrendezésre, ezzel szemben a mozgástérre, gépekre, tárgyi eszközökre tevődik a hangsúly. Az eltérő életkorú diákok külön épületekben tanulnak, az eltérő téri jellemzők mellett azonban közös nevezőt alkotnak a telt színek és a kényelmes bútorok.



2. ábra: Loris Malaguzzi School, Peru

(Forrás: <https://www.facebook.com/LorisMalaguzziSchool/photos> 2022.11.20.)

A tér könnyű alakíthatósága szembetűnő Loris Malaguzzi intézményeiben is, aki a kitágított, átrendezhető osztálytermetek szabadtéri kertrésszel egészítette ki, a tananyag hatékony elsajátításának segítése céljából (MIKONYA, 2017:80). Az Olaszországból induló koncepció egészen Peruig eljutott. A Loris Malaguzzi School nevet viselő intézmény (2. ábra) belső világát izgalmassá teszik a színes székek, a közös munkára átrendezhető trapéz alakú padok. Másféle téri megoldásokat látnunk életkor és pedagógiai cél szerint. A kémia- és biológiate terem letisztultságától egészen a játékos, színes feladatoknak helyet adó, puha szőnyeggel bevont helyiségig találunk példákat. A bútorokban megjelenő kék szín megtöri az egyhangúságot, a komolyságot, mégis jól elkülöníthető képet nyújt a fiatalabb tanulók számára készült, élénkebb színekkel tarkított berendezéstől.



3. ábra: Miskolci Fényi Gyula Jezsuita Gimnázium
(Forrás: <https://www.facebook.com/jezsu> 2022.11.20.)

Magyarországi példa a Miskolci Fényi Gyula Jezsuita Gimnázium, Kollégium és Óvoda (3. ábra). Az intézmény már külső megjelenésében sem emlékeztet hagyományos iskolaépületre. A belső terekben pedig ugyancsak találunk kifejezetten csoportmunkára alkalmas tereket és hatszögletű padokat. Az osztályterem frontális elrendezéseit U alakú formáció egészíti ki. Megjelennek a pozitív hozzáállást erősítő falfeliratok, a rekreációnak vagy épp közös ötletelésnek, oldott légkörnek kedvező kényelmes pihenőhelyek, és a természettel való kapcsolódást, tapasztalást, közösségépítést elősegítő iskolakertek is.



4. ábra: Nyíregyházi Bem József Általános Iskola
(Forrás: Saját fotók és <https://www.facebook.com/nyhbemisk> 2022.11.20.)

A Nyíregyházi Bem József Általános Iskola épületének külső szürke színe néhány éve barátságosabb zöldre változott, aulájába lépve színes Lego elemekkel körbevett oszlopok fogadják az érkezőt, és az egész épület rejt még magában elszórtan izgalmas megoldásokat (4. ábra). Itt azt láthatjuk, hogy a változtatás nagy része a már meglévő anyagokból, eszközökből építkezik. Egy-egy ajtó átfestése, matricázása, falfestményeken és lépcsőkön látható pozitív, önbizalmat, csapatszellemet növelő megerősítésekben kel életre. Az iskola terének különlegessége a fejlesztőszobában fellelhető, felügyelet mellett gyerekek által is használható sütés-főzésre kialakított terület. A csoportos feladatokat szolgáló körbeülhetőség, az asztalokkal szemben, mint igény több teremben is megjelenik, erre egyelőre összetolt hagyományos téglalap alakú padokat használnak. Néhány tanterem hátsó szegletében már kanapé, nyitott könyvespolcok és összetolt asztalok segítenek hatékonyabbá tenni a szünetek rekreációs funkcióját.

Az iskolai terek leggyakoribb típusai

A tanulás-tanítás szempontjából az egyik legfontosabb helyisége az iskolaépületnek az osztályterem. Egy olyan többfunkciós élettér, ahol a diákok a legtöbb időt töltik el a nap folyamán. Napjainkban leginkább a frontális elrendezésű, tanórai előadásokhoz igazított kialakítás az uralkodó. A napi szinten benne zajló folyamatok hatással lehetnek az osztályteremmel szembeni elvárásokra, mint annak szükséges mérete vagy az akadálymentesítettsége. Szükségessé válhatnak csoportfeladatokhoz, közös megbeszélésekhez alkalmas, átrendezhető padok (U alakzat vagy szigetek), tanulást segítő szemléltetőeszközök, valamint a térrel való kapcsolatot, az otthonosságot, az adott közösséghez való tartozást erősítő tanulói alkotások megjelenítése. A tanulásra alkalmas térrel szemben elvárás a kényelem, az ülésrend meghatározottsága a biztonságérzését adja ugyan, de a szabálytalanabb asztalrendezés a páros, csoportos foglalkozások során segíti a tagok közötti interakciót, kommunikációt (HERCZ ÉS SÁNTHA, 2009:89-91). Megfigyelhető tehát a multifunkcionalitás, mint az osztályterem téri kialakításával szembeni elvárás (RADÓ, 2017:97-98).

Az osztálytermeken túl az intézményekben megjelenhetnek olyan speciális termek, amelyek tantárgyakhoz, foglalkozásokhoz köthetők, ezáltal adott sajátosságokkal kell rendelkezzenek. Ilyenek a könyvtár, a szaktantermek, a színház- és rendezvényterem, ahol tánc- és drámaórákat, szakköröket lehet tartani. A térben megvalósuló jellegzetes folyamatok teremtik meg a nyitottsággal, a mérettel és a berendezéssel szembeni elvárásokat, valamint a szükséges eszközök repertoárját. Egyik példaként a természettudományi szaktantermek nyújtsanak lehetőséget a kísérletezésre, a cselekvés általi tanulásra is, amelynek megvalósuláshoz ma már az IKT eszközök is nagymértékben hozzájárulhatnak (HERCZ ÉS SÁNTHA, 2009:90).

A rekreációs terek megfelelő kialakítását indokolja az iskolában töltött idő mennyisége. A játékokkal, sporteszközökkel felszerelt iskolaudvar optimális teret biztosít az aktív pihenésnek, azonban az iskola belső terében ritkán megoldott az olyan játszósobák kialakítása, ahol a fedett helyiségben valósulhat meg kötetlen sportfoglalkozás, mint rekreációs tevékenység. Szintén nem elterjedtek azok a típusú rekreációs terek sem, amelyek a csendesebb időtöltést preferálják. Csendes olvasásra ugyan lehetőséget nyújtanak a könyvtárak, a halk beszélgetésre, zenehallgatásra, pihenésre azonban kevésbé. Egy ilyen jellegű rekreációs térben a puha szőnyegek, a természetes anyagokból készült, fenntarthatóságot is támogató bútorok, a könnyed fejlesztőjátékok mind a tér céljának megvalósulásához járulnak hozzá (HERCZ ÉS SÁNTHA, 2009:89-92).

Fejlesztési lehetőségek

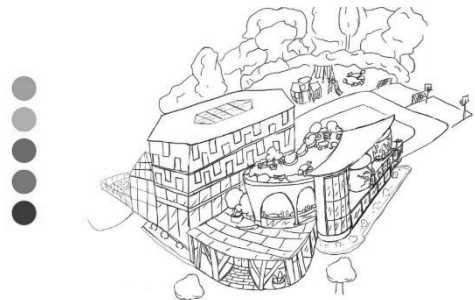
Szakirodalmi szinten kiemelkednek olyan faktorok, amelyek vezérfonalként irányt mutatnak az innovatív terek tervezésekor. Az egyik ilyen a terek sokfélesége. Hercz és Sánta (2009) ötféle elsődleges funkcióra osztja a terekkel szembeni elvárásokat: „(1) személyes fejlesztés, individualizálás: személyes (élet)tér; (2) tanulás: tanulási tér; (3) nevelés: pedagógiai interakciók tere; (4) kommunikáció és kapcsolatépítés: kommunikációs tér; (5) rekreáció: rekreációs tér” (HERCZ ÉS SÁNTHA, 2009:91). Hasonló lényegét ragadja meg az „(1) individuális/egyéni/perszonális terek (2) a szociális/közösségi/interperszonális terek, illetve a (3) multifunkciós terekre” (HERCZ ÉS SÁNTHA, 2009:93) való felosztás. A multifunkciós tér előnyére válnak a formálható bútorok, otthonos szőnyegek, kiegészítők, a többfunkciójú sarkok, a modern elektronikai eszközök, és ezek esztétikailag is optimális elhelyezése. A fenntarthatóság témakörének pozitív megítélését támogatják a kertek és a hulladékgazdálkodást oktató eszközök (MIKONYA, 2017:81-82). A többféle tér által a szociális együttműködést és az egyéni, elmélyült munkát is támogatni tudjuk, melyek kialakításánál az adott pedagógiai céltól függően szükséges a fényviszonyokat, színeket, anyagokat meghatározni (MIKONYA, 2017:80-81). A citromsárga és narancssárga árnyalatok vidám, kreatív hangulathoz, míg a bézs, a kék és a zöld a koncentráltabb figyelemhez segítenek hozzá (MOLNÁR, 2008:10-11). A fehér falak nagy felületen csökkentik a hatékonyságot, fárasztó légkört eredményeznek, azonban kis mértékben zölddel vagy vörös és sárga árnyatokkal kombinálva tevékenységre ösztönző hatást képesek elérni (NÉMETH, 2012:428-429). A napfény színéhez közeli árnyalatot előidéző lámpafény megkönnyíti az olvasást, hatékonyabb tanulást, és derűsebb hangulatot eredményez (MOLNÁR, 2008:11-12).

Napjaink iskolai tereinek nagy része még a XIX. századi tömegoktatás céljait közvetíti (RADÓ, 2017:80-81), ami pedig kevésbé szolgálja azt, hogy a diákok könnyedén bevonhatóak legyenek a feladatokba. A tanulási tér céltudatos kialakításánál szükséges figyelembe venni a hőmérsékletet, a szellőztetés minőségét, valamint a csend és a zaj optimális mértékét is (RADÓ, 2017:22). A csoportmunkát, kommunikációt támogató elrendezésben létrejövő interakciók pozitívan hatnak a gyermekek tudását alkotó sémákra. A hatékonyságot növelik azok a multifunkciós terek, amelyek lehetőséget adnak „a hangos ötletelésre, a szervezett csoportmunkára és az egyéni csendes gondolkodásra is” (RADÓ, 2017:53). A padosorokba rendezés nem ad lehetőséget a gyermekeknek az egymás felé fordulásra, az iskolai asztalok és székek többsége nem a mozgathatóság szempontjával került megtervezésre, átrendezésük így értékes perceket vesz el a tanóra idejéből (RADÓ, 2017:82-83). A termek átrendezésének gondolata ugyanakkor nem minden esetben aratott sikert a pedagógusok körében. Ez ellen szóló érvek, hogy „szétesik az osztály”, „leszorulok a színpadról”, „elviselhetetlen lesz a zaj”, vagy „elvesztem a kontrollt” (RADÓ, 2017:78). A kulcs újra a pedagógiai célban van, vannak olyan téri kialakítások, amelyek a fókuszált figyelmet szolgálják, és vannak olyanok, amelyek éppen a „kreatív zűrzavart” (RADÓ, 2017:78).

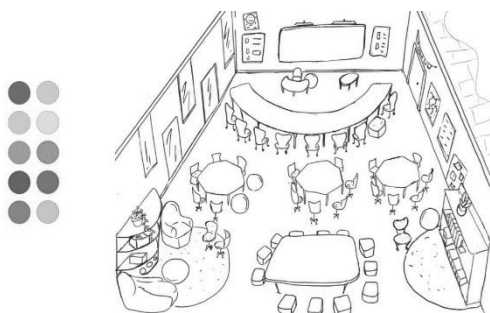
A kutatás eredményeire épülő saját tervezésű iskolai terek

A kutatás során körvonalazódott egy olyan téri jellemzőkből összeállított lista, amelynek elemei megfelelő alapelvekként fogalmazódhatnak meg a jelenkor elvárásai szerinti iskolai terek tervezésekor. A lista elemei a higiénia, az optimális hőmérséklet, megfelelő fényviszonyok, a terek multifunkciós jellege, sokfélesége, továbbá alakítható, könnyű, vegyes anyagok, formák, életkorhoz illő színek, méretek és nem utolsó sorban a természetközelség. Ezen tényezők alapján Adobe Photoshop programmal készítettem el egy általam elképzelt iskolaépület külső-belső tereinek rajzait. A terveken látható színpaletták tükrözik a színvilágot. Az itt bemutatott rajzok hat évfolyamos gimnázium tanulói számára készültek, a pubertás korúak életkori sajátosságait előtérbe helyezve.

Az épületkülsőre és a kültéri elemekre már jellemző a sokféleség, a hagyományos iskolaépületektől való elrugaszkodás (5. ábra). Az épületet Hermann Lietz intézménye által inspirálva (MIKONYA, 2017:78-79) facsoportok veszik körül. Az épülethez hozzátartozik a gyakorta előforduló sportpálya és udvar, továbbá az érzékekkel való tapasztalást és a természeti megismerést (COMENIUS, 1976) segítő üvegház és iskolakert. A természettel való kapcsolódás lehetőségét tovább erősítik a kiválasztott színek, amelyek épp a természetből hoznak árnyatokat, ezzel annak szerkesztéséül feltüntetve az épületet. Az épület négy nagyobb szegmensre tagolódik. Elsőként alacsony, nyitott, barátságos bejárat vezet az előtérbe. Közvetlenül e fölött, középen egy tetőkerttel ellátott, elsősorban csoportfoglalkozásra szánt szobáknak és rekreációs tereknek helyet adó épületrész helyezkedik el. A jobboldali rész ad teret a közösségi foglalkozásoknak, a rekreációs tereknek, a könyvtárnak, szakkörök termeinek. Ide érkezik a legtöbb természetes fény a nap folyamán, amit a hatalmas ablakok is segítenek. Ez utóbbi a kialakítást elsősorban Mikonya (2017) valamint Hercz és Sántha (2009) tanulmánya ihlette. A bal oldali épületrész az osztályterem mellett túlnyomóan a kutatásoknak, reál típusú tantárgyak oktatásának, laboroknak ad helyet, ahol egyébként is szükség lehet speciális világítóeszközökre az adott téma sajátosságához illeszkedve. Az épületrészek jellegében visszatükröződik azok funkciója is. A baloldalon inkább szögletes, a jobb oldalon pedig az ívelt formák preferáltak.

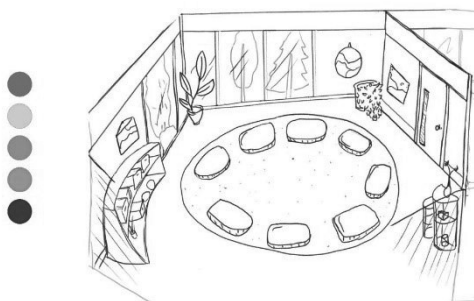


5. ábra: Iskolaépület



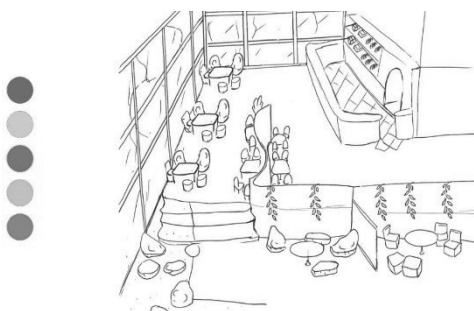
6. ábra: Multifunkciós osztályterem

kel, amelyek kitartanak a terem hátsó részéig, ahol oldottabb hangulatban zajló közös ötletelésre, megbeszélésre, együttműködésre teret adó elrendezést találunk (HERCZ ÉS SÁNTHA, 2009:90-93). A tanterem felosztottsága miatt kevésbé szükséges az átrendezés, ez így nem vesz el időt a tanórából (RADÓ, 2017:82-83). Ugyanakkor a görgőkkel ellátott székek, az ülőszamolyok és labdák mégis megadják a mozgathatóság, átrendezhetőség érzését, lehetőséget adva ezzel a gyermek számára a választáshoz saját aktuális igényének, kényelmének függvényében (HERCZ ÉS SÁNTHA, 2009:90-93).



7. ábra: Csoportszoba

ket, ugyanakkor lehetőséget ad, hogy a felszólalók bármelyike figyelmet kaphasson a többiektől. A színek a kiegyensúlyozottságot elősegítő zöld (NÉMETH, 2012:428) és barna árnyalatai, a formák ívesek, a növények és természetre néző ablakok a szorongás csökkentéséhez, a komfortérzethez járulnak hozzá és otthonos életérzést hívnak elő (RADÓ, 2017:126-127).



8. ábra: Rekreációs tér. Büfé, étkező.

arculatot kaptak könnyű súlyuk, lekerekített formájuk által. A komfortérzetet kényelmes fotelek, puffok, puha kárpitok segítik (HERCZ ÉS SÁNTHA, 2009:89-92). A hatalmas ablakok mintegy összemoszák az épület mellett található, fákkal szegélyezett környezettel a teret és megfelelő fényt

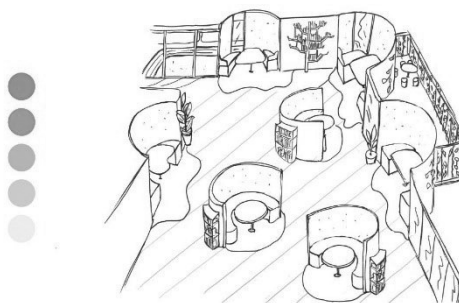
Az osztályterem tervezésekor (6. ábra) elsődleges szempont volt a multifunkcionalitás megjelenítése, amelynek fontosságát többek között Radó Péter (2017), valamint Hercz és Sántha (2009) is hangsúlyozta, ezáltal a terem sokféle pedagógia célnak teret adhat, ugyanakkor kis létszámú osztályra készült. A terem elejében egy sajátos frontális formát látunk, koncentrációs segítő tompa, pasztell árnyalatokkal, amely az U alakú tanterem alapvonalát vette át, ugyanakkor a fókuszot továbbra is a pedagógus és a tábla felé irányítja, így előadásokhoz ideális. A középső szakasz csoportos feladatokhoz készült, intenzívebb színek

Célzottan a közösségi interakciók, csoportfoglalkozások, játékos feladatok, együttműködést, egymást megismerését szolgáló tevékenységek számára készült az otthonos, barátságos kialakítású csoportszoba terve (7. ábra). Megtervezésének alapját RADÓ Péter (2017) azon álláspontja adta, amely szorgalmazza egy olyan tér megalkotását, amely kedvez a kommunikációnak, az interakciók általi ismeretszerzésnek. A tervezésnél további segítséget nyújtotta HERCZ ÉS SÁNTHA (2009) által alkotott ötféle elsődleges funkció közül a kommunikációra és kapcsolatépítésre szánt tér elmélete. Az ülőhelyek körben való elhelyezése egyenrangúvá teszi a résztvevő-

Az iskolában eltöltött időmennyiség okot ad az olyan terek megalkotására, amelyek pihenésre, feltöltődésre, a tanórákra való hangolódásra adnak lehetőséget (HERCZ ÉS SÁNTHA, 2009:92-93). Az aktív pihenéshez a sportolási lehetőségek által többnyire találunk valamilyen megoldást az iskolákban, de a csendes elmélyüléshez kevésbé. A 8. ábrán egy büfével egybekötött rekreációs tér terve látható, amely a minőségi, nyugodt étkezés mellett oldott beszélgetésekre, kikapcsolódásra is módon ad. Ezek kötetlenségét üzeni a bútorok sokfélesége. Egy részük újrahasznosított anyagokból is előállítható, szolgálva a fenntarthatóságot. Az asztalok légies

biztosítanak, míg a színek az élénkebb közösségi élethez idomulnak. A vibráló árnyalatok közül a sárga és a piros a tér átláthatóságát is segíti (NÉMETH, 2012:428-429).

Egy más típusú rekreációs, és tanórán kívüli tanulásra szánt tér látható a 9. ábrán. Felmerült egy olyan tér szüksége, ami alkalmas „a csendes olvasásra, halk beszélgetésre” (HERCZ ÉS SÁNTHA, 2009:92), Radó Péter megfigyelései szerint pedig olyan helyiségeket is szükséges kialakítani, melyek megfelelnek „az egyéni csendes gondolkodásra is” (RADÓ, 2017:53). Így a 9. ábrán látható tér az előzőhöz képest csendesebb programokhoz szolgáltat lehetőséget. Bár zárható ajtók nincsenek, a közösségi, zajos interakciók helyett a közös tanulást, az egyéni elmélyülést segíti elő tulajdonságaival, mint a nagyobb rendezettség, a privát ülőhelyeket kialakító elválasztó falak és íves burkolatok, valamint az olvasáshoz inspirációként szolgáló, nyitott polcokon sorakozó könyvek. Ez utóbbi az ajtók elhagyásával együtt támogatja az otthonosság érzetét (SANDA, 2008:130). A színek is ehhez illeszkednek az erőteljes árnyalatok helyett itt a koncentrációt és kiegyensúlyozottságot segítő kék és zöld árnyatok jelennek meg (MIKONYA, 2017:80-82; Molnár, 2008:10). Ezen iskolai terek fiúk és lányok számára egyaránt nyitottak, ugyanakkor – az előbbiekre tekintettel – tervezem a jövőben egy olyan belső rekreációs tér tervezését is, ami aktívabb, hangosabb sporttevékenységek számára alkalmas.



9. ábra: Rekreációs tér csendes programokhoz

Összegzés és szerzői reflexió

Az iskolai terek fontosságát egyre több tanulmány, vizsgálat hangsúlyozza. Ezen terek fejlesztésével, idővel talán csökkenthető a tanulók és pedagógusok közötti távolság, kialakításuk elvei nem az aktuális társadalmi elvárások szerint jöhetnek létre, hanem a gyermeki fejlődés és önkifejezés igényei, a tanári munkavégzés megkönnyítése lehet a legfőbb szempont. A történeti jellemzők feltárása rámutatott arra, hogy a frontális elrendezés mögötti célok ma már nem feltétlenül állják meg helyüket, merőben átalakultak. A tanulmányok és a saját tervek pedig irányt és inspirációt adnak a jelenkori iskolai környezetek formálásához, fejlesztéséhez. További célom a témában megjelent két publikáció feldolgozása és a tanulmány ezek alapján való tovább gondolása. A Tamáska Máté és Sárkány Péter szerkesztésében megjelent „A tanulás helyei: iskolaépítészeti” (2017) című kötet, valamint a Falus Iván és Szűcs Ida által szerkesztett A didaktika kézikönyve (2022) című kiadványban található „A tanulási környezet” elnevezésű fejezet feldolgozása során kapott információkkal, ismeretekkel tervezem kibővíteni, formálni a tanulmányt és a megrajzolt tereket is.

Dolgozatom egész struktúrájára jelentősen hatottak a bírálatokban kapott meglátások. A bevezetés csökkent, a történeti rész felépítésében előtérbe helyeztem a kronológiai sorrendet, a saját téri rajzokra épülő fejezet pedig olyan kiegészítéseket kapott, amelyekkel teljesebb képet mutathat az olvasó számára - ilyen a programhasználat, a korosztály és a nemek megnevezése. A bírálatok alapján készült el az elemzési szempontrendszerem tisztább megjelenítése, továbbá olyan információs kiegészítéseké, amelyek megmutatják, hogy milyen alapokra épült az adott iskolák kiválasztása. Másodlagos forrásokat váltott fel a Sárkány Péter és Tamáska Máté (2017) szerkesztésében megjelent tanulmánykötet, így adva még hűségesebb képet az eredeti gondolatokról. Ez a tényező kutatásomnak is újabb utat adott, a kötet hatása nyomán tervezem feldolgozni a teljes kiadványt, és ezek tükrében formálni dolgozatomat. A jövőre nézve – szintén a kapott bírálatok alapján – a még aktívabb szabadidős programoknak, mozgékonyaságnak helyet adó tér igénye elindította bennem a gondolatot, hogy kiegészítsem az általam rajzolt tereket egy olyan aktív rekreációs térrel, amely az épülethez tartozó udvaron és külső sportpályákon túl a belső térben is lehetőséget ad a hangos tevékenységekre, sportolásra. Az építő kiegészítések mellett a bírálatokban megjelenő pozitív visszajelzésekért, a támogató meglátásokért is hálás vagyok, ezek belső hajtóerőként töltik meg a tanulmány építésének, formálásának lépcsőfokait.

IRODALOM

- COMENIUS Janos Amos (1976): *Didactica magna*. Akadémia Kiadó, Budapest.
- CSÖLLE Anita (1995): Osztálytermi környezet. *Új Pedagógiai Szemle*, 45. 10. szám. 86-94.
- GÉCZI János (2010): A szocialista nevelésügy két képi hangsúlya. *Iskolakultúra*, 20, 1. szám. 79-91.
- HERCZ Mária és SÁNTHA Kálmán (2009): Pedagógiai terek iskolai implementációja: architektúra és funkcionális terek a mindennapok pedagógiai világában. *Iskolakultúra*, 19, 9. szám. 78-94.
- KOVÁCS Bernadett (2018): Játzsza tanulás – a tér hatása az oktatásra. *Szociológiai Szemle*, 28, 2. szám. 150-154.
- MIKONYA György (2017): Az iskolai térszerkezet történeti alakulása. *Neveléstörténet*, 14, 1-2. szám. 74-83.
- MOLNÁR Gyöngyvér (2008): A 21. század iskolájának berendezése. In: Kárpáti Andrea, Molnár Gyöngyvér, Tóth Péter és Főző Attila (szerk.): *A 21. század iskolája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 9-14.
- NÉMETH András (2002): A tanterem és berendezésének története. *Iskolakultúra*, 12, 9. szám. 17-28.
- NÉMETH Edit (2012): A hatékony munkavégzés környezeti feltételei. In: Hámori Balázs, Vajda Beáta, Tóth László, Derecskei Anita, Prónay Szabolcs (szerk.): *Érzelmek és indulatok a gazdaságban: a gazdasági szereplők viselkedésének sajátosságai a döntésekben és folyamatokban*. Szegedi Tudományegyetem Gazdaságtudományi Kar, Szeged. 425-435.
- PETERSEN, Peter (1998): *A Kis Jena-Plan*. Osiris Kiadó, Budapest.
- RADÓ Péter (2017): *Az iskola jövője*. Noran Libro Kiadó, Budapest.
- RITTELMEYER, Christian (2017): Az iskolaépítészet hatása a diákokra: nemzetközi kitekintés. In: Sárkány Péter, Tamáska Máté (szerk.): *A tanulás helyei: iskolaépítészet*. Martin Opitz Kiadó, Budapest. 87-96.
- SANDA István Dániel (2008): A reformpedagógiai irányzatok iskolaépítési törekvései. *Iskolakultúra*, 18, 9-10. szám. 129-142.

Kovács-Jerney Ádám Gábor

Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar
Alkalmazott Társadalomismereti és Kisebbségpolitikai Intézet
Alkalmazott Társadalomtudományok Tanszék, Közösségi és Civil tanulmányok
MA hallgató
mach.time01@gmail.com

A machiavellizmus, az időperspektíva és a munkafüggőség viszonyrendszere. Vélemény analízis paraméterek vizsgálata a machiavellizmus, az időperspektíva, és a munkafüggőség tekintetében

Absztrakt

Kutatási érdeklődésem homlokterében az állt, hogy mélyebb ismereteket szerezzek a manipuláció az idő és a munka kapcsolata között. Az elméleti háttérre támaszkodva első hipotézisünkben erős kapcsolatot feltételeztünk a jövőorientált személyek és a machiavellizmus között, és erős kapcsolatot vártunk a munkafüggőség skálájával. Ezen felül a jövőorientáltság és a manipuláció véleményeinek érzelmei és munka véleményeinek érzelmei között is erős kapcsolatot vártunk. A második hipotézisünkben erős kapcsolatot feltételeztünk a jelenhedonizmus és a machiavellizmus között, és nem reméltünk kapcsolatot a munkafüggőség között. Ezen felül a jelenhedonizmus és a manipuláció véleményeinek érzelmei között vártunk erős kapcsolatot és nem vártunk kapcsolatot a munka véleményeinek érzelmei között. A kutatást kérdőíves módszerrel végeztük, a vizsgálatban 245 ember vett részt ($r=245$). A kérdőívünket a Machiavelli Személyiség Skála (MPS), a Zimbardo Időperspektíva Készlet (ZTPI) és a Bergen Munkafüggőség Skála (BWAS) talaján szerkesztettük. A vélemények feldolgozásához a Neticle Media Intelligence szolgáltatását a Zurvey.io-t használtuk. Kutatásom során a következő összegzések tehetőek a jövőorientáltakra nem jellemző a machiavellizmus. A jelenhedonizmusra vonatkozóan, pedig erős kapcsolatot találtunk a kontroll iránti vágy dimenziójánál.

Kulcsszavak: MPS, ZTPI, BWAS, Neticle Media Intelligence.

Bevezetés

Az elmúlt évek gazdasági változása, a rohamosan fejlődő és megújuló technikai vívmányoknak köszönhetően, a társadalomban előtérbe kerültek a teljesítményorientált és eredménypreferált be rendezkedések. Jelen tanulmányban a machiavellizmust vizsgáltam, amely Niccoló Machiavelli A fejedelem című írására vezethető vissza. Úgy véltem, hogy kapcsolat állhat fent a befolyásolás és az időhöz való viszony között is.

A feltételezésem alapját Philip G. Zimbardo és John Boyd 30 éven át tartó kutatása szolgáltatta. A felosztásokban bemutatásra került az objektív és a szubjektív idő. A kutatásomban a szubjektív idővel foglalkoztam, ami hatással van a befolyásolás attribútumaira is. A szubjektív időnek hat dimenziója van a szerzők szerint. Ezen hat opció a következő: múlt negatív, múlt pozitív, jelen hedonista, jelen fatalista, jövőorientált és transzcendentális jövőorientált. A vizsgálatban a transzcendentális jövőorientációra nem tértem ki.

A munka dimenzióját választottam olyan területnek, ahol a megfelelő időorientációk vizsgálata kirajzolhatja a manipulatív személyiséget. Előzetes szakirodalmi ismeretekre alapozva a kutatásom homlokterébe a három vizsgálati szintér közötti kapcsolat feltárását vettem alapul. A téma unikális jellegét emelve egy újabb érdekes és gyorsan fejlődő jelenséget emeltem be a vizsgálati fókuszba.

A vélemény analízis egy fiatal terület, ami a dinamikusan fejlődő mesterséges intelligenciához kapcsolódik. Ez a szolgáltatás a természetes nyelvi feldolgozásban (gépi elemzés) ismeretes aspektusalapú elemzés. Az egyik előnye, hogy részletesebb információkat szolgáltat a szavakkal kapcsolatos véleményekről. A vizsgálat távlati céljai között szerepelt, hogy ha kapcsolat mutatkozik a manipulációról, az időről és a munkáról alkotott vélemények érzelmei és a pszichológiai mérőeszközök között, akkor a jövőben általánosan használhatóvá válhatnak az eredmények, melyet a polarizációs együttjárások kimutatnak.

Elméleti háttér

Az 1469-ban Firenzében született Niccoló Machiavelli a köztársaságnak szentelte az életét. Az életének célja kifizetődő volt, mert 1498-tól a második kancellária titkára lett. Az első kancellária foglalkozott a külügyekkel a második kancellária pedig a belügyekkel és a hadászattal. 1512-ig, Firenze ostromáig töltötte be a tisztséget. 1513-ban vidéki birtokán telepedett le és fakereskedéssel foglalkozott. Vidéken tartózkodása alatt egy év leforgása alatt megalkotta a máig legismertebb és legvitatottabb 26 fejezetből álló művét, ami A fejedelem címmel jelent meg.

A machiavellizmus célja a hatalom, az irányítás megszerzése, fontos jellemzője, a befolyásolás és a manipuláció. A befolyásolás jelentése, általában valamilyen hatást gyakorolni valakire vagy valamire, valakit saját érdekeinek vagy céljainak a szolgálatába állítani. Szigethy Gábor könyve is hasonló értelmezéshez közelít. Miszerint a machiavellizmus ravasz, tisztességtelen mesterkedés, mely cinikus és erőszakkal teli, könyörtelen és amorális, besúgás és árulás vezérelt, valamint az előrelépés vezérli bármilyen áron (SZIGETHY, 1977: 3-32).

A tisztességtelen mesterkedés okán a machiavellista személyek érzelmi működéseit mélyebben vizsgáló kutatások azt a megfigyelést tették, hogy a machiavellista személyiségre jellemző az emocionális távolmaradás és az érzelmi hidegség. A kutatások arra világítottak rá, hogy nem érinti meg őket az események emocionális tartalma, ami arra enged minket következtetni, hogy kívül tudnak maradni az események folyásán, így kontrollálva önnön emóciójukat. Ezt a realitásvetel már Machiavelli is említi. Ez a fajta önvédő mechanizmus teszi képessé őket arra, hogy társaikat tárgyként vagy, ami ebből következik elérendő céljuk tárgyaként lássák és elfelejtsek emberi mivoltukat.

„Mindenki azt látja, amilyennek mutatod magad, s csak kevesen értik, milyen vagy valójában” (MACHIAVELLI, 2015: 93). Machiavelli a kor általános szemléletmódját adja a fejedelemnek. Ez a szemléletmód a történelem folyamán egy bevett és vezetői attitűd lett a fogékonyabbak számára, de a mai napig az ember egyedi elszigetelése rajzolódott ki, amit a korabeli pszichológiai kutatásokat támasztják alá (KAPOSI, 2004: 6-25). A rejtőzködés, mint a személyiség védőeszköze elengedhetetlen a belső biztonsága kapcsán. Napjainkra ezek a vélekedések elvekké váltak. A szó szűkebb értelmében az emberek, de főként a machiavellista személyiség azért olyan sikeres, mert rengeteg arca van és szerepet játszik (KAPOSI, 2004: 25-40).

A rejtőzködés, a kutatók kíváncsiságát is mozgatta. Ezért kezdték vizsgálni az elmeteóriát a machiavellista személyiségek körében. Az elmeteória pszichológiai fogalom: az a képességünk, hogy más embereknek önálló mentális állapotokat vagyunk képesek tulajdonítani. Ez a képesség lehetővé teszi, hogy másokat nem pusztán fizikai, de mentális értelemben is magunkon kívül álló lényként ismerjük fel. Ez a képesség fontos helyen áll társas életünkben, a machiavellista személyek esetében, segít eligazodni másokon. Egyrésztől megkönnyíti az együttműködést emberek között, másfelől pedig könnyebbé teszi mások manipulálását (PAÁL ÉS BEREZKEI, 2006: 511-532).

A fejlett elmeolvasás képessége két irányban is előnyt jelent interperszonális kapcsolatainkban. Megkönnyíti a társakkal való együttműködést, mert cselekedeteiket következtetni tudjuk, és folyamatos megfigyeléseket teszünk irányukban mentális állapotokra vonatkozólag. Így könnyebben ala-

kulhat ki sikeres kooperáció egy csoporton belül. Másrészt a jó mentális állapottulajdonító képesség ahhoz segíthet, hogy másokhoz képest előnyösebb helyzetbe kerüljünk, vagy adott helyzetben manipuláljunk másokat saját céljaink érdekében, olyan elvek és automatizmusok alkalmazásával, melyek egyéni tapasztalatok alapján működnek (MARTIN, GOLDSTEIN ÉS CIALDINI, 2015: 130-142). Tehát az elmélet a egy neutrális kognitív eszköz a szociális kapcsolataink szabályozásában. (PAÁL ÉS BEREZKEI, 2006: 511-532).

Az elmélet a és a rejtőzködés révén felmerült a kutatókban az empátiai vizsgálata is. Azonban a jelenség definíciója sokrétű, számos kutató eltérő meghatározással írja le. Ahhoz, hogy a kapcsolatra pontosabb képet mutassak, bevezetjük az empátia fogalmi apparátusát skálázó vélekedést. Amit tárgyalni szeretnék ahhoz szükséges, hogy a hideg és a meleg empátia felől közelítve elemezzük a definíciót is (LÁNG ÉS BIRKÁS, 2014: 69-74).

A hideg empátiát vizsgálva tökéletes egyezést tapasztalhatunk az eddig tárgyaltakkal. A hideg empátia az a fajta kognitív folyamat, amikor megértjük a másik személy állapotát. Legyen ez öröm vagy csalódás, vagy bármilyen érzés és képessé válunk arra, hogy lenyomatot készítsünk az érzéséről. Fontos tény, hogy itt nem osztozunk a másik érzelmében, képessé válunk, hogy bele helyezkedjünk az állapotba, egyúttal érintetlenek maradjunk érzelmileg. Ha az elmeolvasás felől közelítünk, akkor a hideg empátia és az elmeolvasás képessége tökéletes rendszer ahhoz, hogy javítani próbáljon a másik helyzetén, vagy éppen a saját érdekeinek megfelelően a jelen levő érzelmek alapján befolyásolhassa a másikat (SMITH ÉS MACKIE, 2004: 139-149).

A fejedelemben Machiavelli erre is tesz utalást a 23. fejezetben, amit kiemel, hogy igazán fontos a fejedelem számára: „...a hízélgést másként [elkerülni - a szerző.], nem lehet csak, ha megérted az embereket és nem bántódsz meg ha igazat mondanak” (MACHIVELLI, 2015:121). A kiragadott mondatrész a hideg empátia és az elmélet a kapcsolatára is rávilágít.

A machiavellizmus és az idő már a történelmi térben is egy fontos kapcsolatot mutatott. 1597-ben Angliában Francis Bacon Esszé című műve is hasonló gondolatokat fejtet, mint a Fejedelem. Míg a fejedelem egy idillikus személy létrejöttét sürgeti a Mediciek számára, addig Bacon műve az erkölcsös és okos életre biztat. Látszólag két különböző oldala van a műveiknek, azonban a fejedelemnek és az erkölcsös és okos ember képének meg kell egyeznie, hiszen a vezető tökéletes képét szerették volna megalkotni mind a ketten. A két mű generikusan közös pontokkal indul és egy nagy különbséggel: míg Machiavelli azt mondja, hogy a fejedelem, mit tegyen, addig Bacon azt mondja, hogy mit ne tegyen. Ez a különbség Szigethy szerint az idő múlásának és a térbeli elhelyezkedésnek köszönhető (SZIGETHY, 1977: 25-40).

A machiavellizmus elméletét tágabban értelmezve Bacon továbbmegy és egy aprólékosabb művet hoz létre, amely a morális és etikai problémákat egy későbbi, nézőponton keresztül mutatja be. A színlelésről és az alakoskodásról szóló esszéje felfedi, hogy a tartózkodás és a zárkózottság egy elfogadott cselekvés, ha egy titok megőrzéséért történik. A nemleges színlelés is elfogadott dolog, ha egy titok megőrzéséért, vagy mások megvédéséért keletkezett. Azonban a tettleges színlelés, amikor tudatosan játssza, hogy ő más, mint amilyen az már nem elfogadható, továbbá elvetendő cselekvés (BACON, 1968: 12-30).

Bacon véleménye, hogy a tudatos színészkedés, vagy ha úgy tetszik a rejtőzködés, nem megengedhető. Machiavelli ezzel szemben elfogadhatónak tartja: „Azzal viszont ne törődjön, hogy ha olyan rossz tulajdonságokat tételeznek fel róla, melyek nélkül nehezen tudná hatalmát megőrizni” (MACHIVELLI, 2015: 93). Ám a gondolat itt is hasonlatossá válik, hiszen, ha talál rá okot az erkölcsi főlény érdekében, tehát önnön erkölcsét és mások kíváncsiságát el tudja altatni, akkor már nem alakoskodásról beszélünk, hanem zárkózottságról és tartózkodásról, ebben az esetben pedig elfogadottá válik. „Amikor valaki nem lát tisztán és nem tud rugalmas lenni a részletekben, legjobb, ha biztosra megy és a végsőig óvatos a fődologban, mint ahogy a vak is lassan lépeget” (BACON, 1968: 30-48). A gondolatok távolsága és még földrajzi elhelyezkedése is érdekes, Szigethy Gábor okfejtésére utalnék újra, Machiavelli azt mondja, mit tegyen a fejedelem, míg Bacon, hogy mit ne. Ez a fajta időbeli eltérés arra utal számomra, hogy a machiavellizmus jelensége állandó, azonban az idők során finomodik és tisztul, de a lényegi elemei nem változnak. A korok váltják egymást, azonban az elv marad. Az elv állandóságára és az idő nukleáris jelenlétére figyelve az időt is szükséges külön értelmezni és vizsgálni.

Az idő definiálására több tudományterület tett kísérletet, mind a saját maga értelmezésében. Míg a filozófiai középpont szerint szubsztanciális attribútumként kezeljük, addig a pszichológia egy rögzített részként. Az idő, Philip Zimbardo és John Boyd szerint az individuális személyiség rögzített része, ami magával hordozza a nézetet, miszerint az időhöz való hozzáállás változtatható.

Az időperspektíva pszichológiai kifejezés, azt folyamatot jelöli, amikor időövezetekbe vagy időbeli kategóriákba rendezzük személyes tapasztalatainkat. Ez a motívum a pszichológiai idő, ismeretebb nevén a szubjektív idő, amely különbözik az óra szerinti, azaz objektív időtől. Az időperspektívák kategorizálásában több irány létezik azonban, Zimbardo és Boyd a három klasszikus és fontos időkategóriát tárgyalja. Azzal, ami volt tehát a múlt, ami van, a jelen, és ami majd lesz, tehát a jövő (ZIMBARDO ÉS BOYD, 2012: 26-100). Ez az időértelmezés specifikus időperspektívák szerint tagolódik az értelmezésükben. Név szerint: múlt pozitív, múlt negatív, jelenhedonista, jelen fatalista, jövőorientált és transzcendentális jövőorientált. Harminc éves munkájukat az Idő paradoxot értelmezve az idő paradoxonja arra utal, hogy az időperspektívánk az életeseményeinket leginkább befolyásoló tényező, de nem vagyunk ennek tudatában. Továbbá, a specifikus időperspektíva kategóriák számtalan kellemes tulajdonsággal rendelkeznek, ám ha valamelyiknek túlságosan nagy jelentőséget tulajdonítunk, akkor negatívumai megsemmisítik előnyeit.

Az időhöz való viszony fontossága jelentős, hiszen minden elvnel elengedhetetlen, viszont ezt a fajta hatásmechanizmust a manipulátorok ki tudják használni. Másfelől a manipulátorokat is befolyásolja az idő, köszönhető ez paradox mivoltának, és annak, hogy a tér melyben mozognak az időnek alárendelt. (OROSZ, DOMBI, TÓTH-KIRÁLY ÉS ROLAND-LÉVY, 2015: 39-47).

A hat időperspektíva közül a múlt pozitív orientációjú személyre, jellemző, hogy a gyerekkori, szagok képek, és cselekedetek kellemes emlékként, élnek elméjében. Örömmel gondol a múltra, emellett optimista, régi emlékeiből táplálkozik, emiatt ritkán levert és kedvtelen. Általában úgy képzelhető el, hogy régi stílusú házban él vagy régi emlékeket gyűjt. Őriz mindent, ami a múlthoz kapcsolódik. Örömmel főz és családjáért él. Filmklasszikusokat néz, és régi zenét hallgat, öltözködési stílusát is ez befolyásolja. Kedveli a társaságot és sok barátja van. Óvatosan bánik a pénzzel. Összességében egy kellemes jellemre vall, aki inkább családorientált, mint karrierista (ZIMBARDO ÉS BOYD, 2012: 105-140).

Az ellenpólusa a múlt negatív orientáció, amire jellemző, hogy a személyes és fájdalmas emlékeket újra átéli, és gyakran gondol arra, mit kellett volna másként tennie. Levert és szomorkás alak, gátlásos ember, pesszimizmus jellemzi és nincsen sok barátja. A frusztrációi miatt sokszor belelovalja magát a dühbe és elveszti önuralmát, csapkod. Ritkán edzi testét és ritkán enged meg magának bármiféle szórakozást. Nem veti szét az energia, mégis lefoglalja magát, hogy ne kísértsék fájdalmas emlékei (ZIMBARDO ÉS BOYD, 2012: 105-140).

A múltat követően a jelenben lévő jelenhedonistára jellemző, hogy nagyon sok barátja van. Társaságkedvelő, hirtelen ötletektől vezérelve cselekszik, kifejezetten kreatív személyiség. Rengeteg az energiája, bárkit megtud, nevetetni, és mindig jól érzi magát. Ő a társaság lelke. Életüket, aszerint a jelmondat szerint élük, hogy: „Ha jól érzed magad, akkor csináld”. Szeretnek veszélyesen élni nem törődve a holnappal, csak a pillanat számít. Jellemző rájuk a késés és a pontatlanság. A határidőket nem kedvelik, hiszen szabadságuk feláldozásával jár. Fő motíváló tényezőjük, hogy élvezzenek minden pillanatot (ZIMBARDO ÉS BOYD, 2012: 140-185).

A jelen rendelkezik egy másik pólussal is, a jelen fatalistára jellemző, hogy nem kíván beavatkozni saját élete alakulásába. Ez táplálja feltételezhető szorongásait és depresszióját is. Nehezen barátkozik és bizalmatlan természetű. Igazán boldogtalan, ellenben lelkiismeretes, apatikus alak. Tipikusan a lesz, ami lesz szellemiségben élnek (ZIMBARDO ÉS BOYD, 2012: 140-185). A múlt a jelen után a jövő aspektusait tárgyaljuk.

A jövő orientált személyre jellemző, hogy a relativitáselv vezérli. Reggelente megtervezi minden lépését és ennek a napirendnek a menetén halad. Érdekessége, hogy azonnali öröme vágyik, de mérlegeli az élvezet előnyeit és a majdani költségét. Gyakran lemond vágyai azonnali kielégítéséről, mert úgy véli, később ebből nagyobb haszna származik. Számos ismerőse, viszont kevés jó barátja van. Kifejezetten lelkiismeretes és következetes, foglalkoztatják jövőbeli dolgai. A munkáját tekintve, betartja a határidőket és kiválóan teljesít. Nem kedveli az új dolgokat, és az izgalmakat. A pénztét

megfontoltan és tudatosan költi. Saját bevallása szerint, is kevés az ideje. A beállítottságának megfelelően minden évben eljár a kötelező orvosi vizsgálatokra, figyel az étkezésére és egészségére, testét is rendszeresen edzi (ZIMBARDO ÉS BOYD, 2012: 185-219).

Ezek a megfigyelések ahhoz vezettek, hogy a kapcsolatot kerestem a jelenhedonizmus és a jövő időperspektíva által túlzottan vezérelt embertípus és a machiavellista személyiség típus között. Továbbá fő fókuszpont volt, hogy azok a személyek, akik nem tesznek a jövőjükért és a pillanatnak élnek, kifejezetten a jelenhedonisták, ők mennyire használják a befolyásolás fortélyait. A kiinduláshoz a pillanat elérést, és a kielégülést vettem alapul, amit a jelenhedonisták jellemeznek (ZIMBARDO ÉS BOYD, 2012: 140-185). A relativitás elv, pedig amit a jövőorientált személyiség jellemez, aszerint szervezi napi cselekedeteit, ahogyan kontroll alatt tartja személyes kapcsolatait, és ahogy késlelteti vágyai kielégülését, azért, hogy később nagyobb haszna váljék belőle, alapot adhat arra feltételezésre, hogy a jövőorientált személy machiavellista (ZIMBARDO ÉS BOYD, 2012: 185-219).

Ahhoz, hogy a machiavellizmust, mint a játszmák és a versengés önző aspektusát és az időt, mint az események sorozatának mérőeszközét vizsgáljam, kellett egy olyan „terület”, ahol vizsgálni lehet a kontroll iránti vágyat, a versengést, az emberek szubjektív időorientációit, és az egészség aspektusait. Ez a terület a munka területe. Itt minden kérdéskört érintő jelenséggel lehet találkozni. A munkafüggőség jelensége a pszichológiában fiatal területnek számít, megközelítőleg 20 éve beszélhetünk a jelenség szakirodalmi háttéréről. A jelenség oka többek között a gyorsan fejlődő technikai eszközök felhasználása a munkaerőpiacon, és az ehhez a technikai vívmányokhoz köthető munkaformák megjelenése és robbanásszerű elterjedése. A jelenség perszonális aspektusát tekintve ennek a gyorsuló rendszernek köszönhetően a dolgozók elég gyakran túlóráznak, de ami felvetette a problémát, hogy gyakran nem mennek haza a munka miatt. Ezért választaniuk kell a saját személyes életük és a munka között. A függő inkább a munkát és a munkával kapcsolatos teendőit választja, mint a saját személyes életét, a helyzetet nem tudja kontrollálni az esetek zömében túlvállalja magát, mert úgy érzi, szüksége van a munkára. A jelenség veszélyforrása, hogy az illető keményen dolgozik és lelkiismeretes. A munkafüggő személy egészségi állapota romlik a függőség erősödésével és elmagányosodik, ami karakteri változáshoz vezethet és kiegészhez (ANDEASSEN, 2013: 1-11).

Ulrich Beck így kezdi a munka jövőjét taglaló tanulmányában, hogy szerinte az információtechnológiai racionalizálás forradalmi eredményeként, a kereső munka csökkenőben van (BECK, 2009). Az információ korában, a tudástársadalomba való átmenetet, az oly sokszor megfigyelhető megújulás kíséri, így a dolgozót is a munkája során.

A munka az ipari forradalmak során folyamatosan fejlődött és alakult az elektronikai eszközök fejlődésével. Ahol is a robbanásszerű fejlődés, és az eszközök rohamos exponenciális hatékonyság, és fejlődési görbéje mellett számolni kellett az új ipar és az új hozzáállások jelenlétével. Erre reflektálva láthatjuk, hogy vannak olyan közgazdászok, akik azt állítják, hogy a múltban is voltak technológiai forradalmak, és ennek ellenére mégsem csökkent szignifikánsan a munkaerő iránti kereslet a munkaerőpiacon. Nem látnak olyan indokot, ami miatt a jelenleg folyó ipar 4.0 változásra másképpen kellene tekinteni.

A munka jövőjével kapcsolatban megkerülhetetlen, hogy a mesterséges intelligenciáról ne essen szó. Mivel a tudományterület nagyon szerteágazó, ezért univerzális tudománynak is nevezhető, hiszen rengeteg felhasználási területe van, de ezen dolgozat nem hivatott ezek átfogó bemutatására. Az univerzális tudományterület megközelítéséhez több fogalmi definíció létezik, rövid létrejötté óta, azonban egy általános filozófiai nézetet köszönhetünk Aaron Slomannak, aki a mesterséges intelligencia és a kognitív tudományokat filozófiai és pszichológiai úton megközelítő kutató. A definíció szerint, a mesterséges intelligencia a számítógép tudomány olyan alkalmazott területe, ami az intelligencia kiismerésére és megértésére irányul és ezt követően lemásolja a szükséges alapelveket és feltárja a közöttük létrejövő mechanizmusokat (SLOMAN, 2019: 66-83).

A modern technika már most ott tart, hogy túlnőhet a cselekvő ember belátó képességén. Az a helyzet alakult így ki, hogy az ipar 4.0 kapcsán a világ feletti hatalmasság gyakorlás kiteljesedett és gyakorlatilag mindent az uralma alá tud vonni az emberiség, addig a gyors és szakadatlan fejlődés mellett ez erkölcsileg és jogilag szabályozatlan, mert az ember általános működése, még mindig azon az alapokon nyugszik, ami évezredekkel ezelőtti (JONAS, 1984: 3-51).

A fejlődés és az eszközök megjelenése megenged egy észrevételt, ez pedig a mesterséges intelligencia fogalmi körébe tartozó, ami a megismerés és a lemásolás. Miután lemásolta, utána a döntésnek megfelelően használhatóak is. Ha segítjük a megismerését, akkor felelősséggel tartozunk a használat mellett és ezt az állásfoglalást még a korai fejlődési szakaszban kell meghozni. Abban az esetben, ha megtanulja, hogy milyen a fekete bőr szín, akkor nem szabad, hogy skálázza, hiszen a rasszizmust képessé kell tennünk megszüntetni az eszközben (ZOU, ÉS SCHIEBINGER, 2018: 324-326).

Ez a gondolat vezetett ahhoz, hogy újra megvizsgáljuk a machiavellista személyiség elméletéhez való viszonyát. Képessé válik arra, hogy megismerje a másikat és lemásolja azt, ha erre nem lennének képesek, akkor csak a külső jegyek alapján lehetne megítélni, mit gondolnak mások (PAÁL ÉS BEREZKKEI, 2006: 511-532). A bizalom kapcsán, pedig megfigyelést igényel a jelenhedonista és a jövőorientált időperspektíva túlzottan vezérelt embere.

Ahhoz, hogy a kutatás önfejlesztővé váljon szükség volt egy fogalomra, mely az egész gondolatot magában foglalja ez pedig a prudencia. A fogalmat több helyen sokféleképpen definiálják, azonban a fogalmi mag közös, ez pedig, olyan cselekedet, amely korábbi tapasztalatokon alapszik, a jelenben zajlik, mégpedig a jövőre vonatkozó felelősséggel. A fogalom jelenlegi értelmezésére Adam Smith Theory of Moral Sentiments című művét használom. Az erkölcsi érzelmekről szóló művében sokszor feldolgozza és körül járja a prudencia fogalmát. A teljes mű pedig, mint egy origóként képes használni a fogalmat, hiszen az erkölcsi cselekedeteket, vagy a prudenciából működőnek véli vagy teljesen ellentétesen működőnek. Tehát vagy része, vagy a tőle való különbség. A boldogság elősegítése csak is a prudencia erényével valósulhat meg, ami az igazság elosztása, mint egy másik értelmezés. Ez a felelősség csak is egy független érzés, egy láthatatlan kar, egy belső szabályzó eredménye lehet (SMITH, 2006: 268-273).

A machiavellizmusra vetítve kapcsolatot vélek felfedezni, hiszen olyan dolgot tesz, akár rejtőzködve akár nem, ami korábbi tapasztalataival felvértezve ismert a jelenben zajlik és a jövőre irányul, mint felelősség. Az időperspektívák vizsgálatánál is ezt érezhetjük, hogy a hipotézisek alapján a jelenhedonisták és a jövőorientáltak az idő prudenciájában működnek, de eltérő motivációval. A munka, a függőség vizsgálati tényezőjében szintén ezt az algoritmikusságot rajzolja ki.

A vélemény analízis egy fiatal terület, ami a dinamikusan fejlődő mesterséges intelligenciához kapcsolódik. Ez a szolgáltatás a természetes nyelvi feldolgozásban (NLP) ismeretes aspektusalapú elemzés. Célja, hogy egy adott kulcsszóról (pl. cégről, márkáról, iparágról, kutatási témáról stb.) szóló szöveges tartalmakat rövid idő alatt, automatikusan feldolgozzunk és kiértékeljük. A leginkább megbízható magyar nyelven is működni képes szolgáltató a Neticle Media Intelligence szentimentelemző algoritmusai pozitív-semleges-negatív skálán, +3-tól -3-ig értékelik a szöveges tartalmakat a bennük szereplő pozitív/negatív véleményt kifejező szavak által.

Az algoritmusok a szövegben a központi kulcsszón kívül további kapcsolódó témákat, tulajdonságokat, márkaneveket, személyeket, helyeket, érzelmeket is felismernek és címkéznek, így mélyebb összefüggések is felfedezhetők az adott témával kapcsolatban. A strukturálatlan adatnak számító szöveges tartalmakból (pl. ügyfél-visszajelzések, közösségi média kommentek, termékértékelők, kérdőív-válaszok stb.) automatikus szövegelemző szoftverrel percek alatt kinyerhetők az insightok (a mögöttes tartalmak és összefüggések), számszerűsíthetők és összevethetők a mennyiségi és minőségi adatok bármilyen márká vagy termék, vagy kutatási adat kapcsán. A feldolgozott ügyfél-visszajelzések, vagy vélemények pedig objektív alapként mutatják meg a termék-/szolgáltatásfejlesztőknek, vagy éppen a kutatóknak, hogy merre tovább. A szövegelemzés vagy NLP felhasználási lehetőségei ott merülnek ki, ahol a szöveges adatok is elfogynak, azaz nagyjából végtelenek.

Az NLP célja az, hogy a természetes nyelveket kisebb egységekre bontsa le, valamint, hogy megállapítsa a kapcsolatokat, relációkat ezek között az elemek között. Minél több adat (szöveg) áll rendelkezésre, annál könnyebb megtalálni az összefüggéseket az adatok között, vagyis annál pontosabb képet kaphatunk a nyelvről. A beemelésre azért volt szükség, mert úgy vélem, ha kapcsolat mutatkozik a machiavellizmusról, az időről és a munkáról alkotott vélemények és a hozzájuk kapcsolódott pszichológiai mérőeszközök között.

Empirikus kutatás bemutatása

A tanulmány folytatásában az empirikus kutatás levezetését és a feltárt eredmények és a közöttük található összefüggések bemutatását tűztem ki célul. Az elméleti részbe beemelt aspektusok kutatására, a vizsgált dimenziók korrelációira, három pszichológiai mérőeszközt használtunk. A véleményanalízisek tisztázásához, pedig az elméleti háttérben bemutatott mesterséges intelligencia szolgáltatást vettünk igénybe.

Hipotézisek

A kutatás homlokterében az állt, hogy az előzetes célkitűzés fókuszja, miszerint azok a személyek, akik tesznek a jövőjükért, milyen mértékben hanyagolják kapcsolataikat, és mennyire hagyatkoznak a befolyásolás eszköztárára. A másik előzetes cél pedig, hogy akik a jelenben élnek és élvezik az élet minden pillanatát, milyen mértékben munkafüggőek és mennyire hagyatkoznak a befolyásolásra.

1. A jövőorientált személyek erősen machiavellisták és munkafüggőek,
 - 1.1. A jövőorientált személyek a manipulációt és munkát érintő vélemények polarizációjával erős kapcsolatot mutat.
2. A jelenhedonista személyek erősen machiavellisták és nem munkafüggőek,
 - 2.1. A jelenhedonista személyek a manipuláció polarizációjának véleményeivel erős, míg a munka véleményeinek polarizációjával pedig nem várunk kapcsolatot.

Minta

A kutatásban 245 személy vett részt (159 nő és 86 férfi). A legfiatalabb 18 éves, a legidősebb kitöltő pedig 67 éves (átlagéletkor=36,19 SD=13,43). A mintavételben szereplő személyek, a mintavételt megelőzően írásbeli tájékoztatást kaptak, melyben biztosítottam őket a kutatás anonimitásáról, és arról, hogy válaszaikat, adataikat bizalmasan kezelem és csak tudományos elemzés céljából használom. A résztvevőket véletlenszerűen választottuk ki és a vonatkozó etikai szabályokat betartottuk.

Mérőeszközök

A kutatást kérdőíves módszerrel végeztük. A kérdőívek megválaszolása online módon történt. A kitöltésre szánt idő 25 percet jelentett. A kutatás során három pszichológiai mérőeszközt használtunk. A machiavellizmus meghatározásához a Machiavellianism Personality Scale (MPS) (TALMÁCSI, OROSZ, BIRKÁS ÉS BEREZCKEI, 2012: 63-82) egy 15 tételből álló skála, ami ötfokú Likert-skálán mér (1: egyáltalán nem értek egyet, 2: inkább nem értek egyet, 3: egyetértek is meg nem is, 4: inkább egyetértek, 5: teljes mértékben egyetértek). A kérdőív az eredményeket négy dimenzió szerint skálázza: Amoralitás/Kontrollérzet/Kontroll iránti vágy/Mások iránti bizalmatlanság.

Az idő orientációkhoz használt mérőeszköz a 17 tételből álló, Zimbardo Time Perspective Inventory (ZTPI) (OROSZ, DOMBI, TÓTH-KIRÁLY, ÉS ROLAND-LÉVY, 2015: 39-47), és az előző mérőeszközhöz hasonlóan ötpontos Likert-skálát használ (1: egyáltalán nem értek egyet, 2: inkább nem értek egyet, 3: egyetértek is meg nem is, 4: inkább egyetértek, 5: teljes mértékben egyetértek). Az eredményeket, pedig öt dimenzióra skálázza: Múlt pozitív/Múlt negatív/Jelenhedonista/Jelen fatalista/Jövőorientált.

A munkafüggőség méréséhez a 14 kérdésből álló Bergen Work Addiction Scale (OROSZ, DOMBI, ANDREASSEN, GRIFFITHS, ÉS DEMETROVICS, 2015: 662-671), ami ötfokozatú Likert-skála segítségével (1: soha, 2: ritkán, 3: néha, 4: gyakran, 5: mindig), méri a személyiséget. Az eredményeket hét dimenzióra osztja, ami a következő: Kitűnés/Tolerancia/Hangulatváltozás/Visszaesés/Elvonás/Konfliktus/Problémák. A norvég és magyar item szett közül a hosszabb magyar item szettet használtuk a kutatáshoz, mert a pontossága jobb eredményeket mutatott. (OROSZ, DOMBI, ANDREASSEN, GRIFFITHS, ÉS DEMETROVICS, 2015: 662-671).

A véleményanalízishez, pedig a Neticle Media Intelligence szolgáltatását használtuk, ami a Survey.io. A Survey.io saját szövegek elemzésére készült szoftver, mely használható nyílt kérdések válaszainak, SMS, e-mail vagy egyéb szöveges ügyfélvisszajelzések pár perc alatti feldolgozásához

és automatikus elemzéséhez. Az automatikus szövegelemzés egyik előnye, hogy képes a szöveget érzelmi polaritásuk szerint osztályozni.

A kérdőívben olyan demográfiai adatokat is gyűjtöttünk, amik az iskolázottságra, a családi állapotról, a lakhelyre, életkorra vonatkoztak. Továbbá az egyéni megítélés szerinti, egészségi állapotot és a szórakozásra fordított időt is megkérdeztük a válaszadóktól.

Az adatokat az SPSS 20.0 for Windows statisztikai elemző program segítségével dolgoztuk fel, és minden próbánál a 0,01-es és 0,05-ös (** $p < 0,01$, * $p < 0,05$) szignifikanciaszintet alkalmaztuk döntési kritériumként.

Eredmények

Fontos kiemelni, hogy a kutatási fókuszba beemelt vélemény analízisek komplex összevetései és a képzettség, továbbá a szórakozásra fordított idő elemzése is új eredményekkel bővítették a megfigyeléseinket. A vélemények automatikus szövegelemzés révén kapták meg a vizsgálati analízishez használt érzelmi visszajelzéseket, ami újabb kutatásokat indukálhat a jövőben.

Az első hipotézis és az alhipotézis tárgyalása

A jövőorientált személyek erősen machiavellisták és munkafüggőek, a manipulációt és munkát érintő vélemények polarizációjával szintén erős kapcsolatot várunk.

A hipotézisünk a túlzottan jövőorientált személyek feltérképezésére tett kísérletet. Az elvárásaink szerint ezek az emberek machiavellista személyiséggel rendelkeznek, és beállítottságukból adódóan veszélyeztetni őket a munkafüggőség. A meghatározott vélemények érzelmeinél, pedig ugyan ezt a kapcsolatot realizáltuk. A nagyobb elemszámon elvégzett analízis nem mutatott ki szignifikáns kapcsolatot. Ezt a hipotézist nem sikerült igazolni, azonban az előzetes elvárások eredményeit viszont a hipotézis cáfolat bizonyítja. Az elvárás alapján erős pozitív irányú korrelációkra vártunk. A machiavellizmus skálán történő vizsgálat során a mások iránti bizalmatlanság dimenziójánál ellentétes irányú gyenge negatív kapcsolatot találtunk jövő idődimenzióval ($r(245) = -0,137$; $p < 0,032$), az amoralitást mérő dimenzió között szintén egy ellentétes irányú azonban erős kapcsolatot tártunk fel a jövő dimenzióval ($r(245) = -0,265$; $p < 0,000$). Míg a munkafüggőség dimenziójánál a nagyobb elemszámon történő vizsgálat feltárta a kitűnés ($r(245) = 0,146$; $p < 0,022$) és az elvonás ($r(245) = 0,132$; $p < 0,039$) dimenziói közötti kapcsolatot. Az automatikus szövegelemzés érzelmeinek feltérképezése során nem találtunk kapcsolatot. Ezt a kapcsolatot hiányt azzal magyarázom, hogy az orientációra jellemző, jövőbe tekintés, nem engedi, hogy a fogalmi apparátusokról való vélekedés érzelmi elmélyülést alakítson ki a túlzottan jövőorientált személyeknél. Az eredmények alapján azt a megállapítást teszem, hogy minél inkább jellemző a személyre a jövőorientált időorientáció, annál inkább bízik meg másokban és annál inkább szabálykövető. Munkájával szeret kitűnni, és zavarja, ha nem dolgozhat. Ezért véleményem szerint a jövőben egy újabb kutatás során bizonyíthatóvá válik, hogy a jövőorientált személyekre nem jellemző a machiavellizmus azonban a kibővített elemszámon történő minta több kapcsolatot feltételezhet a jövőorientáltak és a munkafüggőség között, ezért ez veszélyeztetheti őket.

A második hipotézis, és alhipotézis tárgyalása

A jelenhedonista személyek erősen machiavellisták és nem munkafüggőek, a manipuláció polarizációjának véleményeivel erős, míg a munka véleményeinek polarizációjával pedig nem várunk kapcsolatot.

A hipotézisünk a túlzottan jelenhedonista személyek feltérképezésére tett kísérletet. Az elvárásaink szerint ezek az emberek machiavellista személyiséggel rendelkeznek és beállítottságukból adódóan nem veszélyeztetni őket a munkafüggőség. A meghatározott vélemények érzelmeinél, pedig ugyan ezt a kapcsolatot realizáltuk. Azt vártuk, hogy erős kapcsolat mutatkozik majd a machiavellizmus skálája és a jelenhedonizmus között. A jelenhedonista dimenzió mentén rajzolódott ki egy közepes erősségű kapcsolat a machiavellizmus skála kontroll iránti vágy dimenziójával ($r(245) = 0,362$; $p < 0,000$). A mások iránti bizalmatlanság és az amoralitás skálán nem volt együttjárás,

pedig a személyiség jelleméből fakadna, hogy másoknak bizalmat szavaz és, ha kell, akkor amoralisan viselkedik. A munkafüggőség dimenziói között pedig az elvárások alapján nem találtunk a kapcsolatot. A hipotézisünket ezért csak részben sikerült igazolni. A manipulációról, az időről és a munkáról alkotott vélemények érzelmei és a jelenhedonista időorientáció között nem találtunk kapcsolatot. Ennek a dimenzióknak az érzelmi feltérképezésére tett kísérlet során ezt a kapcsolatot hiányt azzal magyarázom, hogy az orientációra jellemző, hedonizmus nem vesz tudomást a fogalmi jelentések mélységéről csak a saját önértékeléssel befolyásolják.

A vizsgálat során nyert egyéb eredmények

Elemzéseink számos érdekes eredménnyel szolgáltak. Ezeket az eredményeket a jövőben érdemes lenne tovább kutatni. Ilyen például a vizsgálat során feltárt eredmények közül a munkafüggőség dimenzióinál, a családi állapot és a visszaesés dimenziója mutatott egy gyenge kapcsolatot ($r(245) = 0,126$; $p < 0,048$). Ami a családi állapot bizonyos státuszát érinti (elvált, egyedülálló) komoly munkafüggőségi veszélyhelyzetet jelenthet az érintett csoportokra (ANDREASSEN, HETLAND, ÉS PALLESEN, 2013: 7-24). A véleményekkel történő összevetés a családi állapot és az idővel kapcsolatos vélemények között találtunk gyenge kapcsolatot ($r(245) = 0,143$; $p < 0,026$). Amit szintén a fent említett összefüggéssel magyarázunk, hogy a családi állapot komoly befolyásoló tényezője az időhöz és a munkához való viszonyulásnak.

Az időorientációkkal végzett összevetés, ami a tanulmányokkal egy ellentétes irányú negatív kapcsolatot rajzolt ki a jelen fatalista személyeknél ($r(245) = -0,133$; $p < 0,038$). Erről azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a tanulmányokhoz kapcsolódó jelen fatalista embereknél, szorongásaik hátterében a vágy állhat a fejlődésre, ami a negatív irányú kapcsolatot mutat. Az eleve elrendeltséggel való elégedetlenség és változatlanág erősíti az időorientációra jellemző depresszív hangulatot és a szorongást (ZIMBARDO ÉS BOYD, 2012: 140-185).

A vizsgálati vélemények közül a szórakozásra fordított idő, és a manipuláció véleményei között fedeztünk fel erős korrelációt ($r(245) = 0,181$; $p < 0,005$). Ami arra enged következtetni, hogy ha a szórakozásra fordított időt veszélyeztetik, akkor az arra hajlamos emberek képesek a manipuláció eszközeihez nyúlni, ezért a jövőben a machiavellizmus és a szórakozásra fordított időt behatóbban érdemes vizsgálni.

A vélemények érzelmei és a dimenziók közötti összefüggések közül az automatikus szövegelemzés polarizáció, egy ellentétes irányú negatív kapcsolatot rajzolt ki a múlt negatív időorientáció és a manipulációról alkotott között ($r(245) = -0,149$; $p < 0,020$). Erről azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a manipulációról vélekedők közül minden bizonnyal negatívan fog nyilatkozni az, aki a múltjából negatívan táplálkozik, ezzel erősítve az időorientációra jellemző pesszimizmust és a szorongást (ZIMBARDO ÉS BOYD, 2012: 105-140). Kapcsolat rajzolódott ki a jelen fatalista időorientáció és a munkáról alkotott vélemények érzelmei között ($r(245) = 0,132$; $p < 0,040$). Erről azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a munkáról vélekedők kapcsolata a jelen fatalista embereknél az érzelmi polarizációt tekintve azért jelez kapcsolatot, mert szorongásaik hátterében a vágy állhat, ami a negatív irányú kitűnés dimenzió mutat. A munkával való elégedetlenség és változatlanág erősíti az időorientációra jellemző depresszív hangulatot és a szorongást (ZIMBARDO ÉS BOYD, 2012: 140-185).

Összegzés

A következtetéseinket egy adott mintán vizsgáltuk, így az eredmények nem reprezentatívak. A jövőben nagy elemszámon történő ismétlést követően, akár reprezentatív kutatássá bővíthetőek. A kutatás eredményei a jövőben megoldásként szolgálhatnak a munkaerő piaci kiválasztás magasabb sikerességéhez, alkalmazhatóvá válhat egy előszűrési eljáráshoz, melyet az elméleti részben tárgyalt mesterséges intelligencia tanulómódel segítségével (ZOU, ÉS SCHIEBINGER, 2018) segíthetnénk. Továbbá a kibővített vizsgálatok választ adhatnak az egészség jobb megőrzéséhez és a három dimenzió kapcsolatából. A kutatás eredményei mellett a módszertant is vizsgálva értékes lehet a jövőben további vizsgálatokat tenni a kérdőívek, validált mérőeszközök és a vélemény analízis közös vizsgálatához. A távlati célnak megfelelően a jelen kutatás eredményessége és a módszer elterjedése és használhatósága is magában hordozza a Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet (OECD) 2010-es innovációs stratégiája által kiemelt az innováció

jelentőséget a gazdaság és a társadalom területén is (melynek a mesterséges intelligencia is részese lehet): a technológiai fejlesztés mellett a szociális innovációk fontosságát is hangsúlyozza. Végezetül a módszer fejlesztése és jelen kutatás eredményei a jövőben megoldásként szolgálhatnak az ENSZ által deklarált Fenn tartható Fejlődési célok eléréséhez, mint a minőségi oktatás (SD 4) elérése, vagy a tisztességes munka és gazdasági növekedés biztosítása (SDG 8) mellett az egyenlőtlenségek csökkentésében (SD 10) is nagy szerepet játszhat.

IRODALOM

ANDREASSEN, S. C. Hetland, J. - PALLESEN, S. (2013). Psychometric assessment of workaholism measures. *Journal of Managerial Psychology*. 29(1), 7-24.

ANDREASSEN, C. (2013). Workaholism: An overview and current status of the research. *Journal of behavioral addictions*, 3(1), 1-11.

ANDREASSEN, C. S. - GRIFFITHS, M. D. - HETLAND J. - KRAVINA L. - JENSEN, F. - PALLESEN, S. (2014). The prevalence of workaholism: a survey study in a nationally representative sample of Norwegian employees. *PloS One* 9(8).

ELIOT R. Smith - DIANE M. Mackie, (2004). [szerk]. *Szociálpszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest

FRANCIS Bacon. (1968). *Esszék*. Helikon, Budapest

HANS Jonas (1984). *The Imperative of Responsibility – In Search of an Ethics for the Technological Age*. The University of Chicago Press, Chicago.

KAPOSI Márton (2004). *A rejtőzködő egyén arca és álarcai*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest

LÁNG, A. - BIRKÁS, B. (2014). Machiavellianism and perceived family functioning in adolescence. *Personality and individual differences*, 63, 69-74.

NICCOLÓ Machiavelli. (2015). *A fejedelem*. Helikon kiadó, Budapest

OROSZ G. - DOMBI E. - ANDREASSEN, C. - Griffith M. - Demetrovics Zs. (2015). Analyzing models of work addiction: Single factor and bifactor models of the Bergen Work Addiction Scale. *International Journal of Mental Health and Addiction*. 14, 662–671.

OROSZ, G. - DOMBI E. - TÓTH–KIRÁLY I. – ROLAND–LÉVY C. (2015). The Factor structure of the short Zimbardo Time Perspective Inventory. *Current Psychology* 36, 39-47.

PAÁL Tünde. BEREZKEI Tamás (2006). Elmeteoría, együttműködés, machiavellizmus: A felnőttkori elmeolvasó képesség hatása a társas kapcsolatokra. *Magyar Pszichológiai Szemle*. 61. 4. 511-532.

PHILIP Zimbardo. JOHN Boyd (2012). *Időparadoxon*. HVG Kiadó Zrt. Budapest

SLOMAN, A. (2019). *The computer revolution in philosophy: Philosophy, science and models of mind*. Author. <https://www.cs.bham.ac.uk/research/projects/cogaff/crp/> - utolsó letöltés: [2022.10.22.]

SMITH A. (2006). *The Theory of Moral Sentiments*. Dover Publications Inc. Mineola, N.Y.

STEVE J. Martin. NOAH J. Goldstein. ROBERT B. Cialdini. (2015.). *Kis lépés nagy hatás*, HVG Kiadó Zrt. Budapest

SZIGETHY Gábor (1977). *A machiavellizmus*. Magvető Kiadó, Budapest

TALMÁCSI György, OROSZ Gábor, BIRKÁS Béla, BEREZKEI Tamás, (2012) *A Dahling – féle machiavellizmus skála validálása*. *Alkalmazott Pszichológia*. 3, 63-82.

ULRICH Beck (2009). *A munka szép új világa*. Belvedere Meridionale. Szeged

ZOU, J. - SCHIEBINGER, L. (2018). AI can be sexist and racist—it's time to make it fair. *Nature*. 324-326.

„Amíg iskola van, addig falu van...” Egy falusi kisiskola újraindítása – esettanulmány és a kutatói tapasztalatok összegzése

Absztrakt

A vonatkozó szakirodalom szerint a falusi kisiskolák sorsát gyakran jellemzi a folyamatos létbizonytalanság és ezzel együtt az iskolabezárások magas aránya (ANDL, 2023, 2020, 2015, 2012a). A kistelepedésen lévő iskolák újraindítására azonban meglehetősen kevés példát találhatunk (vö. ANDL, 2015; JANKÓ – ANDL, 2015a, 2015b). Esettanulmányom fókuszában egy dél-dunántúli kistelepedés alsó tagozatos iskolájának újraindítása áll, amely immáron második éve zajló kutatási folyamat eredményeit mutatja be négy szereplő perspektívájából (BODNÁR, 2023). A dolgozat az elmúlt évtizedek szakirodalmi hátterét foglalja össze oktatáspolitikai és nevelésszociológiai kontextusban, ezenfelül az empirikus kutatás célja, a módszertani apparátus és a főbb eredmények kerülnek ismertetésre. A kutatás szakirodalmi hátterének és eredményeinek ismertetésén túl a szakmai tapasztalatok, a kutatással kapcsolatos kihívások és a jövőbeli célok főbb aspektusait is bemutatom.

Kulcsszavak: újraindítás, falusi kisiskola, alsó tagozat, helyi társadalom.

Bevezetés

Jelen kutatás a diszciplináris térben a nevelésszociológiai vizsgálatok között helyezhető el, az e területhez kapcsolódó szakirodalomra – köztük több esettanulmányra – és az aktuális jogszabályokra épít. Nevelésszociológiai vizsgálatunk⁹ középpontjában egy dél-dunántúli (1000 fő alatti) kistelepedés iskolájának újraindítása áll, amely részben a fenntartó (tankerületi központ) támogatásával és a helyi társadalom összefogásával valósult meg egy év szüneteltetés után. Kutatásunk előzménye és kiindulópontja egy egyetemi kurzus teljesítéséhez szükséges esettanulmány készítése volt, mely során az intézmény pedagógusával készült interjú. A kutatáselőzmény középpontjában is az iskola újraindítása állt, azonban ahhoz, hogy elegendő információt szerezzünk a bezárás és újraindítás körülményeiről, szükségesnek láttuk, hogy a település polgármesterét, egy szülőt, valamint a tankerületi központ vezetőjét is bevonjuk vizsgálatunkba, melyet 3-4 hónap előkészület után, 2022 májusában sikeresen megvalósítottunk. Az adatfelvételt a fentebb említett okokból kifolyólag két szakaszban végeztük: 2021 novemberében az intézmény egyik pedagógusával, majd 2022 májusában a település polgármesterével, az iskolába járó egyik gyermek szülőjével, valamint a tankerületi központ igazgatójával készült interjú. A kutatási téma relevanciája a kisiskolák kérdéskörének aktualitása, hiszen gyakori, hogy a kis lélekszámú települések iskolái a szüneteltetést követően nagyon

9. A tanulmány eredeti változata OTDK dolgozat, mely bővítve szakdolgozatként formálódott tovább 2023 márciusában (Cím: *Összefogás egy falusi kisiskoláért – Esettanulmány egy iskola újraindításáról*). A szakdolgozat rövidített változata a *Körkép VI. c.* kötetben olvasható (lásd bővebben: BODNÁR, 2023). Jelen tanulmány ez utóbbi publikáció kutatói reflexiókkal kibővített változata.

kevés eséllyel indulnak újra, melyek az alacsony tanulói létszámból, az infrastruktúra hiányából, illetve a pedagógushiányból fakadnak. Ugyanakkor párhuzamot vonhatunk a rendszerváltást megelőző évek és a 2010-es évek oktatáspolitikájával, melyek során az akkori, centralizált rendszer fennállása ellenére is voltak olyan törekvések, ahol a helyi társadalom összefogásával új iskolák születtek vagy újra indultak újra. A 2011-es köznevelési törvény pedig biztosítja az alsó tagozatos iskolák megszervezésének lehetőségét nyolc szülő kezdeményezésével. A kutatás témájának aktualitását indokolja az is, hogy a jelenlegi energiaválság okozta megemelkedett rezsik a kislétszámú iskolák működtetéséhez és fenntartásához komoly finanszírozási problémákat jelentenek.

A kisiskola fogalmának értelmezési kerete

A kisiskola fogalmi meghatározására számos példa van a szakirodalomban, melyeket többféle megközelítés alapján használnak (ANDL, 2020). Egyes szerzők az intézmény alacsony tanulói létszámának okán határozzák meg, míg vannak olyan szerzők, akik ennél komplexebb sajátosságok alapján definiálják az elnevezést (ANDL, 2020) – például a település nagyságából és az ehhez társuló térbeli adottságokból, feladatellátási-helyek számából kiindulva (FORRAY, 1998; KISTELEPÜLÉSEK..., 2006).

FORRAY (1998) szerint a kisiskola elnevezés falusi, kistelepülési iskolákat jelöl, amelyek alacsony tanulói létszámmal, részben osztott vagy osztatlan rendszerben, azaz összevont tanulócsoportokkal működnek, továbbá az egy évfolyammal és az alsó tagozattal működő intézményeket sorolja ide. Azonban vannak esetek, amikor egy városi intézmény létszámcsökkenése idézi elő, hogy az intézmény kisiskolává formálódik (ANDL, 2012a, 2020). A kutatók (FORRAY, 1998; KISTELEPÜLÉSEK..., 2006; HÍVES, 2006; JANKÓ, 2011; GYÖRGYI, 2012b; IMRE, 2012c; ANDL, 2012a, 2015, 2020) megállapításai alapján folyamatos egzisztenciális bizonytalanság és marginalizált állapot jellemző a falusi kisiskolákra.

A kisiskolákat érintő problémakörök Magyarországon

A 20. században több alkalommal került kritikus helyzetbe a kisiskolák megléte a pillanatnyi oktatáspolitikai, továbbá a folyamatos demográfiai változások következtében: először az 1948-ban megvalósuló államosítás és az általános iskolák megszervezése során volt olyan törekvés, amellyel az „elaprózott iskolahálózatot” csökkentették (FORRAY, 1991: 5), majd ennek folytatásaként az '50-es években létrejövő körzetek megjelenése által rohamos mértékű iskolabezárásokra került sor (FORRAY, 1991). A szocializmus alatt ugyanakkor még több problémával kellett szembenézni. Az 1971-es Országos Településhálózat-Fejlesztési Konceptió még inkább rontott a kisiskolák sorsán – a kistelepülések nem kaptak elegendő fejlesztésre szükséges forrásokat, amellyel a lakosság nagyobb városokba és ezzel a gyermekek is nagyobb iskolákba kényszerültek (FORRAY, 1991). A koncepció célja alapvetően egy decentralizált településhálózat kialakítása volt, eredményeként azonban inkább erősödött a területi egyenlőtlenség, továbbá egyes települések elnéptelenedése (LADÁNYI – SZELENYI, 2010, idézi ANDL, 2015). Az 1980-as években egy újszerű irányzat volt megfigyelhető, amellyel a helyi társadalom célja az volt, hogy új iskolákat alapítsanak olyan falvakban, ahol elegendő tanulói létszám áll rendelkezésre, figyelembe véve bizonyos személyi- és tárgyi feltételeket (ANDOR, 1986: 75, idézi ANDL, 2015). Ezt a jelenséget Kozma „oktatási diverzifikáció”-ként említi egyik tanulmányában, amely abból a szempontból lényeges, mert ezalatt érti a helyi társadalmi elit felvérteződését az akkori oktatáspolitikai lehetőségek mentén (KOZMA, 1992: 86). A szerző eseteleírásokon keresztül mutatja be az akkori autonómatörekvéseket, s véleménye szerint a „lokálpatriotizmus” ereje bizonyult a leghatékonyabbnak az iskolák visszaszerzése, illetve alapítása tekintetében (KOZMA, 1992: 98). Kozma tanulmányában kiemelte egyik példaként a bolyi mezőgazdasági kombinátot, mint kulcsszereplőt a sátorhelyi iskola újraindítása kapcsán. Mindez annak volt köszönhető, hogy a rendszerváltás előtti utolsó években az állami vezetés erejét kezdte veszíteni, ezért is valósulhattak meg ezek az úgynevezett „alulról jövő” törekvések (KOZMA, 1992: 95).

A 2010-es évek oktatáspolitikai eseményei közül kiemelendő, hogy a korábbi közoktatási törvényt felváltotta a 2011-ben kiadott köznevelési törvény¹⁰, mely lehetővé tette, hogy nyolc gyermek szülőjének kezdeményezésével megszervezhető az alsó tagozatos iskolák (ANDL, 2015; JANKÓ – ANDL, 2015a). Mindazonáltal, hogy a kormány biztosította e lehetőséget, a Nemzeti Erőforrás Minisztérium oktatásért felelős minisztere pályázat meghirdetésével is támogatta azokat a településeket, ahol bezárt korábban a helyi intézmény (JANKÓ – ANDL, 2015a). A kemenesaljai iskola pecőli tagintézménye úgy tudott újraindulni a 2007-ben történt bezárást követően, hogy lakóhelyet biztosított két családnak az önkormányzat, így nyolc fővel végül elindult az oktatás 2011 szeptemberében. A település polgármestere volt az a személy, aki minden követ megmozgatott a siker érdekében, ennek előzménye pedig ahhoz az időszakhoz köthető, amikor polgármesterré választották és az iskola fenntartásának problémáival kellett szembesülnie. Már akkor tudta, hogy az iskola újraindítása lesz egyik legfontosabb feladata. Ugyan voltak hátráltató tényezők és olyan szülők is, akiket nem lehetett meggyőzni, de a polgármester akaratereje felülmúlt minden negatív eseményt. Az pedig, hogy mennyire érezte közel magához az iskola helyzetét, az esettanulmány szállóigévé vált címe is elárulja: „Az iskola ügye nálunk mindennél fontosabb.” (JANKÓ – ANDL, 2015a). A fenti eset részletei azért lényegesek, mert nagyon hasonló az általunk végzett kutatásba bevont polgármester szerepével, akaratával és tetteivel. A 2013-ban átalakult centralizált oktatásirányítás újfent nehézségek elé állította mind a kisiskolák, mind a települések vezetését, ugyanis „a centralizált működést tovább erősítette az önkormányzatok teljes kiszorítása az oktatásból” (GYÖRGYI, 2019: 221), amely az oktatásügy „visszaállamosítását” jelentette (FORRAY – KOZMA, 2013: 25). A centralizáció következményeire Forray és Kozma úgy reagált, hogy „most az volna a dolgunk, hogy keressük a helyi és a központi politika új egyensúlyait” (FORRAY – KOZMA, 2013: 25).

A 2000-es évek elején született oktatásstatisztikai adatok (KISTELEPÜLÉSEK..., 2006) azt látatják, hogy a kistelepülésen lévő általános iskolából kikerülő tanulók többsége jellemzően a szakképzésben folytatják tanulmányaikat, továbbá az is bizonyossá vált, hogy a kisiskolák tanulói az átlagnál kedvezőtlenebb szociokulturális háttérrel rendelkeznek. A reprezentatív eredmény a szerzők szerint azzal indokolható, hogy a kistelepülések mintegy 83%-a negatív társadalmi háttérrel rendelkezett az akkori, országos (48%) átlaghoz képest. Az elemzést végző kutatók leírták, hogy a szociokulturális háttér és az iskolai eredményesség korrelációját több vizsgálat is alátámasztotta, azonban nyomatékossítják, hogy a kapott arányok tükrében nem deklarálnak a kisiskolák eredménytelensége, hiszen vannak jobban, illetve rosszabbul teljesítő városi és falusi iskolák (KISTELEPÜLÉSEK..., 2006). A közzeltanban született – és az Oktatási Hivatal honlapján nyilvánossá tett – Országos Kompetenciamérés (OKM) eredményeiről készült listák rangsorolják tanév szerint azon intézményeket, „ahol jobb eredményt érnek el, mint az tanulók családi háttere alapján várható volna.”¹¹ A 2018-as OKM eredményeiről készült lista azért is releváns gondolatmenetünkhöz, mert a rangsorban budapesti iskolák mellett falusi kisiskolák is szerepelnek a becsült CSH-index értékeiken túlmutató teljesítménnyel.¹²

Az empirikus kutatás célja

Kutatásunk célja, hogy esettanulmányon keresztül tárja fel az iskola újraindításának körülményeit több személy nézőpontjából (pedagógus, szülő, polgármester, tankerület igazgató), kiemelt figyelmet fordítva az alábbi tényezőkre:

- az újraindítás aktorainak közös tetteire, akarataira;

10. A 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről 89§ első bekezdése előírja, hogy

„Azon a településen, ahol legalább nyolc óvodáskorú vagy nyolc alsó tagozatos korú gyermek rendelkezik lakóhellyel és a demográfiai adatok alapján feltételezhető, hogy ez a létszám legalább három évig fennmarad, továbbá ha a szülők ezt igénylik, óvoda esetében a települési önkormányzat, alsó tagozat esetében a települési önkormányzat kezdeményezésére az illetékes tankerületi központ a hivatal tájékoztatása mellett gondoskodik a feladat helyben történő ellátásáról.” <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv> (2022. 10. 07.)

11. Oktatási Hivatal: Az Országos kompetenciamérés adatai alapján legtöbb hozzáadott pedagógiai értéket teremtő magyar iskolák. https://www.oktatas.hu/kozneveles/meresek/kompetenciameres/kiemelkedo_teljesitmenyu_iskolak?fbclid=IwAR0Pe90qcnJ1KKJDBbhpK4RYd-1SymfgGrYX6coe_5XczlkJvLkaAVI2XERE (2022. 12. 20.)

12. eduline.hu: Friss országos lista: ezekben az iskolákban ellensúlyozzák a legjobban a pedagógusok a diákok hátrányos helyzetét. https://eduline.hu/kozoktatasi/20190612_hatranykiegyenlites_általanos_iskolak (2022. 12. 20.)

- a helyi társadalom szerepére az iskola működésében a jelenlegi, centralizált oktatási rendszerben;
- továbbá a korábbi ('80-as, '90-es évek) iskolarevitalizációs törekvések, valamint a 2011 utáni iskolanyitások tapasztalatainak a jelenlegi helyzetre való érvényességére, bemutatva mindezt a vizsgált intézmény példáján keresztül.

A kutatás kérdései

Kutatói kérdéseink a kutatás céljainál megfogalmazott tényezők mentén az iskola újraindításának, a helyi társadalom iskolával kapcsolatos lehetőségeinek, illetve a korábbi évtizedek iskolarevitalizációs törekvéseinek érvényességének feltárására irányulnak. Eszerint vizsgálatunkkal arra keressük a választ, hogy:

1. Hogyan és milyen aktorok közös tetteivel, akaratával sikerül újraindítani egy intézményt?
2. Milyen lehetőségei adódhatnak a településnek, helyi közösségnek és a polgármesternek az iskola működésében – a fenntartó és a pedagógusok mellett – a jelenlegi oktatási rendszerben?
3. A korábbi évek, illetve évtizedek – főként centralizált oktatási rendszerében lévő – iskolarevitalizációs törekvései mennyire érvényesek a mai rendszerre és a kutatásban vizsgált intézményre?

Módszertani keretek

A tudományos kutatás egyik legalapvetőbb része a módszer kiválasztása, melyhez elsősorban az interjú módszerét választottuk (BABBIE, 2001; CSÍKOS, 2020). Kvalitatív kutatásunk adatfelvétele két szakaszban zajlott: az első szakaszban (2021 november) az intézmény egyik pedagógusával, majd a kutatás második szakaszában (2022 május) a település polgármesterével, az iskolába járó egyik gyermek szülőjével és a tankerületi központ igazgatójával készítettünk interjút. Az interjúalanyok kiválasztásánál elsődleges célunk volt, hogy felmérjük az intézményi, illetve az intézményt körülvevő tér hangsúlyos szereplőit, ebből az indítatásból zajlott vizsgálatunk két szakaszra bontva. Kutatásunk során törekedtünk az esettanulmány hitelességét megkövetelő fegyelmezett szubjektivitásra (GOLNHOFER, 2001).

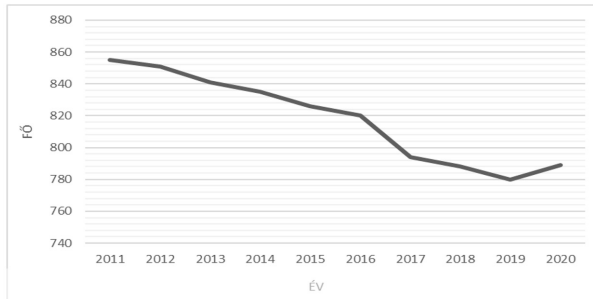
A négy darab félig strukturált interjú mellett oktatás- és településstatisztikai adatok elemzése, valamint a megfigyelés kapott helyet kutatómódszertani eszköztárunkban. A terepkutatás egyik nehézsége volt, hogy megfigyelési lehetőségeink jelentősen korlátozottak voltak a pandémia alatti intézkedések miatt. Bár a vizsgálatban résztvevő személyek beleegyeztek volna abba, hogy az iskolát név szerint említsük, fontosnak találtuk, hogy a település és az intézmény nevét anonim módon kezeljük.

Eredmények

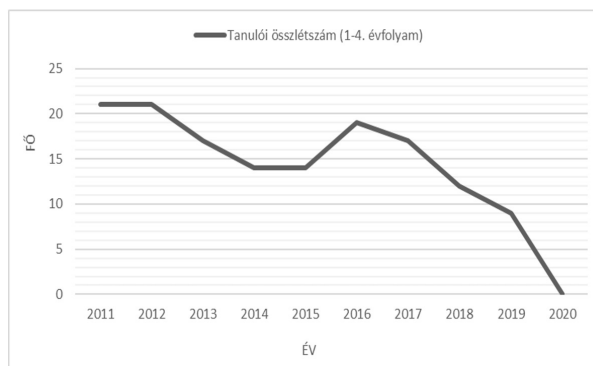
A kutatási helyszín (település, iskola) sajátosságait egyrészt az interjúk átfogóan összesített eredményei (lásd 1. és 2. sz. táblázat), másrészt a 2020-as KSH Éves településstatisztikai adatok¹³ alapján mutatjuk be. Vizsgált intézményünk a Dél-Dunántúl egyik közel 800 fős kistelepülésén található, amely nagyrészt mezőgazdasági településként írható le. A közelben több nagyobb város is megtalálható, ennek okán sokan járnak a környező városokba dolgozni. A munkanélküliség aránya rendkívül alacsony, ezáltal a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzet egyáltalán nem jellemző. Az utóbbi két évben egyre nagyobb számban költöztek a településre (lásd 1. sz. diagram), köztük fiatal, családalapítás előtt álló és már gyermekkel rendelkező fiatalok, akiknek köszönhetően folyamatos fejlődés tapasztalható. Biztonságos, nyugodt, falusi környezetet biztosít mindenki számára, emellett igen felszerelt: orvosi rendelővel, védőnői szolgálattal, integrált közösségi térrel, óvodával, iskolával rendelkezik és hamarosan bölcsődével is gazdagodni fog a település. Jelen intézmény több évszázados múltra tekint vissza,

13. KSH Éves településstatisztikai adatok a 2020-as településszerkezetben.
<https://statinfo.ksh.hu/Statinfo/index.jsp> (2022. 10. 07.)

ugyanis a bencések alapították az iskolát. A polgármesterrel készült interjú során fény derült arra, hogy az intézmény bezárásának okai legfőképpen a 2019/2020-as tanévre vezethetők vissza, amikor mindössze nyolc fő volt az első négy évfolyamon, majd 2020 nyarán öt főre csökkent a tanulói létszám. Súlyosbította a már eleve rossz helyzetet az épület állapota. Végül közösen úgy döntött a polgármester és a tankerület igazgatója, hogy szüneteltetik az oktatást a telephelyként működő intézményben.



1. sz. diagram: A település állandó népességszáma 2011 és 2020 között
(forrás: KSH Éves Településszisztiikai adatok a 2020-as településszerkezetben, lásd: lábjegyzet)



2. sz. diagram: Általános iskolai tanulók száma a nappali oktatásban 2011 és 2020 között
(forrás: KSH Éves Településszisztiikai adatok a 2020-as településszerkezetben, lásd: uo.)

A KSH adatai azt indikálják, hogy az elmúlt évtizedben a település népességszámának csökkenésével együtt a tanulói összlétszám – ha nem is ennyire drámaian –, de jelentősen fogyatkozni kezdett (lásd 1. és 2. sz. diagram). A meglévő statisztikai adatokra támaszkodva az a meglátásunk, hogy nemcsak a tanulók számában történő hirtelen visszaesés, hanem a hosszú távon fennálló negatív demográfiai változások is döntően meghatározták az intézmény egzisztenciális lehetőségeit.

A helyi társadalom, a települési önkormányzat és a tankerület támogatásával egy nyár leforgása alatt kívül-belül megújult az iskola, 2021 szeptemberében pedig felmenő rendszerben, 14 első osztályos tanulóval indult újra. Az iskola újraindításával a település élete is fellendült. Oly mértékű népszerűség jellemzi az intézményt, hogy messzebb lévő településekről is szívesen íratnák be gyermekeiket. A jövőbeli tervek közé tartozik, hogy új szárnyat kap az iskola, ezzel nagyobb teret is, ami majd a nyolc évfolyam meglétét is biztosíthatja a későbbiekben. Mindannyian nagyon büszkék arra, hogy az iskolát a saját elképzeléseik alapján tudták megvalósítani.

Az intézménynek nemcsak a fizikai újraindítása történt meg, hanem a szemléletmód tekintetében is változások mentek végbe, így a mai, 21. századnak megfelelő módszertani elvárások alapján folyik nevelő-oktató munka, hangsúlyozva az iskola falusi elhelyezkedéséből adódó sajátosságait és előnyeit. Az intézményben tanító pedagógusok fontosnak tartják, hogy természetközeli helyen tanulhassanak a

diákok, amellyel a környezeti nevelésre fektetik a hangsúlyt, ezzel is önállóságra tanítva a gyermekeket. Az alacsony létszámot nem hátrányként, hanem előnyként élik meg, amelyet maximálisan kihasználnak a differenciálás lehetőségeként. A település polgármestere hangsúlyozta, hogy a jövőben is az osztályonként körülbelül 15 fő elérése tartozik célkitűzéseik közé.

Pedagógus	„[...] éppen elég nagy trauma volt ezeknek a gyerekeknek gyakorlatilag, hogy befejezik a második osztályt és a harmadikat ott egy másik iskolában folytatják.”
Polgármester	„Akkor amikor eldöntöttük azt, hogy szüneteltetjük, én megmondom őszintén, hogy nagyon-nagyon rossz szájízzel álltam fel az asztaltól.”
Szülő	„Szerintem várható volt, ahogy csökkent a létszám, ezt látták szerintem a falubeliek is, meg hát ezt mindenki tudta, hogy szüneteltetni fogják a <u>sulit</u> , úgyhogy meglepetés szerintem senkit nem ért.”
Fenntartó	csak és kizárólag háttérintézményként reagáltak, mivel a tankerület feladatából adódó kötelezettségek nem engedik meg, hogy érzelmeket vigyenek a munkájukba.

1. sz. táblázat: A bezárással kapcsolatos viszonyulások
(Forrás: saját szerkesztés)

Pedagógus	„Ez egy hatalmas nagy szerencse, hogy ezt az iskolát saját képünkre alakítottuk, ahogy egy falusi iskolát elképzeltünk és kinézzen. [...] Tudatos program, illetve tudatos szempont, hogy amíg iskola van, addig falu van.”
Polgármester	„Szép feladat volt, bevállalnám bármikor.”
Szülő	„Én gondoltam rá és reménykedtem abban, hogy újraindul.”
Fenntartó	Alapjában véve interjúalanyunk büszkeségnek tartja az eddig elért eredményeket, hisz egyáltalán nem jellemző, hogy <u>újraindulnak</u> a környékbeli iskolák.

2. sz. táblázat: Az újraindítással kapcsolatos viszonyulások
(Forrás: saját szerkesztés)

A fenti válaszok az újraindítás aktorainak viszonyulásait mutatják az intézmény bezárására/szüneteltetésére és újraindítására vonatkozóan (1. és 2. sz. táblázat). Alapvetően megállapítható, hogy míg a bezárás a helyi társadalmat negatívan érintette, a fenntartó képviselője munkaköréből adódó objektivitással viszonyult a történésekhez. Az újraindítással kapcsolatos válaszok azonban mind a négy interjúalany pozitív attitűdjeiről árulkodnak. Megállapítható továbbá, hogy a település polgármestere volt az újraindítás kezdeményezője és egyben kulcsszereplője.

Összegzés

Kutatásunkban a vizsgált intézmény újraindítását vizsgáltuk, melyben fény derült az intézmény bezárásának okára, a helyi társadalom és a fenntartó viszonyára, továbbá az iskolára irányuló hosszú távú tervekre. Meglévő eredményeinket összegezzük ebben a fejezetben, megválaszolva a kutatás kérdéseit.

Az első kérdéssel az újraindítás megvalósításának mikéntjére és az abban résztvevő szereplők akaratára és tetteire voltunk kíváncsiak. Összességében az iskola újraindításában résztvevő szereplők (pedagógus, polgármester, szülők és a fenntartó) közös akaratára, együttműködésére van szükség, emellett olyan kulcsszereplőre, akinek a felelősségvállalása mellett az érdekek és szándékok érvényesítése, továbbá alternatív megoldások keresése elengedhetetlen közös céljaik eléréséhez.

Második kérdésünk az iskola működtetésének lehetőségeire fókuszált a fentebb említett aktorok szempontjából. Mivel a jelenleg erősen államilag centralizált rendszerben a helyi vezetés kizorol az iskola fenntartása és az autonóm döntéshozatal alól (GYÖRGYI, 2019), ezért csak az intézmény támogatásával van lehetőség részt venni az iskola működésében (vö. JANKÓ – ANDL, 2015a, 2015b).

Ugyanakkor kutatási eredményeink azt mutatják, hogy a polgármester és a fenntartó közötti konszenzus, illetve a helyi óvoda intézményvezetőjével és az iskola pedagógusaival való együttműködés alapján egy rendkívül sérülékeny helyi és központi politika közötti egyensúly (FORRAY – KOZMA, 2013) figyelhető meg.

Harmadik és egyben utolsó kérdésünkkel a korábbi évtizedekben tapasztaltak jelenlegi helyzetre való érvényességét vizsgáltuk a kutatás fókuszában lévő iskola példáján keresztül. A korábbi évtizedek tapasztalatai véleményünk szerint részben érvényesek a mai, központilag irányított oktatási rendszerre és a vizsgált intézményre. Megállapításunk azzal indokolható, hogy jelenleg adott olyan jogszabályi feltétel (2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről 89§ (1)., lásd korábban) és a fenntartói pluralizmus, amelyek több iskolamentési lehetőségeket nyújtanak. További következtetésünk, hogy a '80-as években tapasztalt autonómiaörekvések – oktatási diverzifikáció, helyi felvérteződés (KOZMA, 1992) összhangban állnak kutatási eredményeinkkel.

Az intézmény töretlen népszerűségének indikátora, hogy 2023 szeptemberében 14 fővel indul el az első osztály. Az eddig elért eredményeinkért köszönettel tartozunk mindazon személyeknek, akik munkájukkal hozzájárultak a kutatás sikeres megvalósulásához.

Kutatói tapasztalatok és reflexió

Kutatómunkám kezdete a 2021-es őszi félév során kezdődött, másodéves Pedagógia BA szakos hallgatóként. Egy kurzus teljesítéseként esettanulmányt kellett készítenem, melynek témája lehetett egy kistelepülésen elhelyezkedő iskola helyzetének bemutatása. Ugyanebben az évben indult újra felmenő rendszerben egy számomra ismert, 1000 fő alatti kistelepülés iskolájának alsó tagozata, így került fókuszba az újraindítás, mint téma. Másodéves hallgatóként kutatómódszertani kurzusokat még nem teljesítettünk, azonban a terepmunka előtt felkészítést kaptunk mindannyian az interjúkészítés folyamatától a hivatkozási módokig és a publikálásig. Egyetlen negatívumként említhető meg, hogy a pandémia alatti korlátozások nem tették lehetővé az intézményben zajló nevelés-oktatás megismerését és megfigyelését. A megírt esettanulmány – mely egyben tekinthető kutatáselőzménynek is – témavezetőm, Dr. Andl Helga biztatására kibővült. Először TDK-, OTDK-dolgozat, majd végezetül szakdolgozat született belőle. Visszagondolva az elmúlt másfél évre, nem kihívásként tekintek a kutatás folyamatára, hanem inkább szerencseként. Szerencsésnek érzem magam, hogy a kutatás ütemterve, az interjúk eredményei és a bírálatokban kapott visszajelzések is pozitívak voltak, emellett rengeteg tapasztalatot szereztem a konferenciaszereplés oldaláról is. Sokat segített például, hogy az Intézményi Tudományos Diákköri Konferencián bemutathattam a dolgozatomat és a szóbeli visszajelzések mellett két oktató is bírálta a leadott munkámat. A TDK dolgozatom opponenseitől, Dr. habil. Dezső Renátától és Vezdén Katalintól kaptam először konstruktív véleményt, melyeket az OTDK dolgozatomhoz tudtam hasznosítani, például a már korábban említett fegyelmezett szubjektivitás felvállalását. A tanulmány megírása során ugyanis nehézséget okozott az iskola iránti személyes elköteleződés, vagyis a szubjektivitás és az erős objektivitás egymástól való elkülönítése. Mindezt nagyban segítette, hogy az Országos Tudományos Diákköri Konferenciára (továbbiakban: OTDK) alaposan fel tudjak készülni. Az OTDK-ra beadott pályamunkámra érkezett bírálatok (Dr. Györgyi Zoltán és Bencéné Dr. Fekete Andrea) pedig abban segítettek, hogy a dolgozatomban kevésbé hangsúlyozott részleteket ki tudjam emelni az OTDK előadásomban, valamint a leadás előtt álló szakdolgozatomat tudjam módosítani. A konferencia során pozitív visszajelzéseket kaptam, melynek eredménye egy különdíj lett a nevelésszociológia tagozaton. A kutatási téma sikerességének és az eddig szerzett tapasztalatoknak köszönhetően ugyanezen intézményt vizsgálva egy nagyobb lélegzetű kutatáson dolgozom.

A jelenleg zajló kutatásom témája a szülők iskolaválasztási motivációinak, valamint az intézmény iskolai eredményességének feltárása. Módszertani tekintetben nemcsak kvalitatív, hanem kvantitatív adatokkal is kívánok dolgozni: a szülők körében kérdőíves vizsgálatot, emellett a helyi óvodavezetővel interjút készítek. Az adatfelvételt követően tanórai megfigyeléseket fogok végezni a pedagógiai gyakorlat különböző szempontjainak vizsgálata céljából. A kétféle kutatási módszerre való tekintettel ismételten két szakaszban zajlik az adatfelvétel. Jelenleg a szülők körében végzendő kérdőíves vizsgálat zajlik, amely a kutatás kvantitatív jellegét adja, és várhatóan 2024 májusában az intézmény pedagógusainak, valamint a helyi óvodavezető interjúira fog sor kerülni.

Az újraindítást alapul véve kutatói kérdéseim egyike, hogy milyen tényezők befolyásolják a szülők iskolaválasztási motivációit periférikus és marginalizált településeken? Erre és más kérdésekre keresve a választ veszem

alapul a nevelésszociológiai diskurzus hazai és nemzetközi szakirodalmát (pl. WALKER, 2010; WALKER & CLARK, 2010; GARBACZNÉ – SZŰCSNÉ, 2021; FARGAS-MALET & BAGLEY, 2022; FEJES – BUGYI – SZŰCS – TÓTH, 2022; SHAW, 2023; SZÁSZ – SÁROSI-BLÁGA, 2022). A szülői iskolaválasztási motivációk feltárásához továbbá a Racionális döntésméletek (RDE) egyikét, a Családi háttér elsődleges és másodlagos hatásai modelljét hívom segítségül, amely Pierre Bourdieu reprodukciós elméletét tovább gondolva Raymond Boudon nevéhez köthető (TÓDOR, 2019).

A kutatás legfőbb tanulsága, hogy az intézmény pedagógusainak, a lokális közösségnek és a település polgármesterének szerepvállalása egy olyan sikertörténetet generált, ami bizonyítja azt a helyi akaratot, amelyet korábban a pedagógus is hangsúlyozott: „amíg iskola van, addig falu van.”

IRODALOM

ANDL Helga (2012a): Jelenlét és elszigetelődés – a kisiskolák problémakörének néhány aspektusa. In: Orsós Anna – Trendl Fanni (szerk.): *Útjelzők: Ünnepi kötet pályatársak, kollégák, tanítványok neveléstudományi tanulmányaiból a 70 esztendő Furray R. Katalin tiszteletére*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar. 16-23.

ANDL Helga (2015): *Kisiskolák, helyi társadalmak, oktatáspolitikai. Kisiskolák Baranya megyében*. Doktori (PhD) értekezés. Kézirat. Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola.

ANDL Helga (2020): A kisiskolák és lehetőségeik. *Educatio*, 29(3), 409–424.

ANDL Helga (2023): „A sorsunk közös.” Falvak és iskolák. *Educatio*, 32(2), 257–273.

BABBIE, Earl (2001): *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Balassi Kiadó.

BODNÁR Barbara Anita (2023): Egy falusi kisiskola újraindításának körülményei másfél évnyi munkafolyamat eredménye alapján. In: Trendl Fanni – Varga Aranka (szerk.): *Körkép VI. A Wlislóc ki Henrik Szakkollégium hallgatóinak írásai*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar, Neveléstudományi Intézet. 11-23.

CSÍKOS Csaba (2020): *A neveléstudomány kutatómódszertanának alapjai*. ELTE TÓK.

FARGAS-MALET, Montserrat & BAGLEY, Carl (2022): Is small beautiful? A scoping review of 21st-century research on small rural schools in Europe. *European Educational Research Journal*, 21(5), 822–844.

FEJES József Balázs – BUGYI Anett – SZŰCS Norbert – TÓTH Edit (2022): Szülői preferenciák és tapasztalatok az általános iskola választásával összefüggésben. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 10(4), 26–49.

FORRAY R. Katalin (1991): *Az iskolakörzetesítések rövid története*. Oktatáskutató Intézet.

FORRAY R. Katalin (1998): *A falusi kisiskolák helyzete*. *Educatio Füzetek*, Kutatás Közben, Oktatáskutató Intézet.

FORRAY R. Katalin – KOZMA Tamás (2013): Menekülés az iskolától. *Educatio*, 22(1), 23–34.

GARBACZNÉ Olasz Andrea – SZŰCSNÉ Hütter Eszter (2021): Az iskola színvonala, eredményessége, vonzereje. In: Falus Iván – Szűcs Ida (szerk.): *A gyakorlótól a szakmai fejlesztő iskoláig*. Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Líceum Kiadó. 115-156.

GOLNHOFER Erzsébet (2001): *Az esettanulmány*. Műszaki Könyvkiadó.

GYÖRGYI Zoltán (2012b): Oktatáspolitikai mozgáster a kis településeken. In: Orsós Anna – Trendl Fanni (szerk.): *Útjelzők: Ünnepi kötet pályatársak, kollégák, tanítványok neveléstudományi tanulmányaiból a 70 esztendő Furray R. Katalin tiszteletére*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar. 109-116.

GYÖRGYI Zoltán (2019): Célok és következmények: Tanügyirányításunk átalakítása. *Educatio*, 28(2), 211–227.

HÍVES Tamás (2006): A hátrányos helyzet az oktatás területi kutatásában. *Educatio*, 2006(1), 169–174.

IMRE Anna (2012c): Kistelepülési és osztatlan iskolák a statisztikai adatok tükrében. In: Orsós

Anna – Trendl Fanni (szerk.): *Útjelzők: Ünnepi kötet pályatársak, kollégák, tanítványok neveléstudományi tanulmányaiból a 70 esztendőös Forray R. Katalin tiszteletére*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar. 127-134.

JANKÓ Krisztina (2011): *Az iskolakörzetesítés társadalmi hatásai*. Doktori (PhD) értekezés. Kézirat. Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola.

JANKÓ Krisztina – ANDL Helga (2015a): „Az iskola ügye nálunk mindennél fontosabb.” In: Györgyi Zoltán – Simon Mária – Vadász Viola (szerk.): *Szerep-és funkcióváltások a közoktatás világában*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. 212-218.

JANKÓ Krisztina – ANDL Helga (2015b): „Mennyit ér egy csupor méz Göncruszkán?” In: Györgyi Zoltán – Simon Mária – Vadász Viola (szerk.): *Szerep-és funkcióváltások a közoktatás világában*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. 232-243.

KISTELEPÜLÉSEK kisiskolái (2006): *Az Oktatáspolitikai Elemzések Központja nyilvános közpolitikai elemzése*. suliNova Kht. (KISTELEPÜLÉSEK..., 2006)

KOZMA Tamás (1992): Oktatási diverzifikáció és lakossági érdekérvényesítés. In: Forray R. Katalin – Kozma Tamás (szerk.): *Társadalmi tér és oktatási rendszer*. Akadémiai Kiadó. 86–98.

SHAW, Tina Renee (2023): *Parent Involvement and School readiness: The Benefits and Barriers for Rural, Title one families*. Doctoral (PhD) dissertation manuscript. Charleston Southern University, Charleston, SC.

SZÁSZ Mária-Magdolna – SÁROSI-BLÁGA Ágnes (2022): Az iskola-szülő kapcsolat elemzése szülői percepciók alapján egy székelyföldi, periférikus vidéki térségben. *Iskolakultúra*, 32(7), 3–17.

TÓDOR Imre (2019): *Az iskolaválasztás döntésmechanismusai*. Székelyföldi iskolások szektorközi metszetben. Egyetemi doktori (PhD) értekezés. Kézirat. Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola.

WALKER, Marion (2010): Choice, Cost and Community: The hidden complexities of the Rural Primary School Market. *Educational Management Administration & Leadership*, 38(6), 712–727.

WALKER, Marion & CLARK, Gordon (2010): Parental choice and the rural primary school: Lifestyle, locality and loyalty. *Journal of Rural Studies*, 26, 241–249.

A fogyatékossgal élő gyermekek intézményes nevelésének kezdetei Pécssett. Fókuszban a pécsi Állami Gyógypedagógiai Iskola (1946-1955) történeti vizsgálatának eredményei és kutatási tapasztalatai

Absztrakt

Jelen tanulmányban a pécsi Állami Gyógypedagógiai Iskola 1946-1955 közötti történetéről, a 2022/23. tanévben Országos Tudományos Diákköri Kutatás keretében feltárt, majd szintetizált eredményekről, a kutatómunka folyamatáról kívánunk áttekintést nyújtani. A kutatási kérdések az iskola múltjának eseménytörténeti jellegű feltárása, az országos történelmi események hatásának vizsgálata, valamint oktató-nevelő munkájának feltérképezése mentén körvonalazódtak. A vizsgálat elsősorban primer forrásokon alapul, melyek lelőhelye a Magyar Nemzeti Levéltár Baranya Vármegyei Levéltára. A források feldolgozásánál a hagyományos megértő metódus, a forrás-, dokumentum- és szakirodalom-elemzés módszere került előtérbe. Kutatásunk egy gyógypedagógiai intézmény történetén keresztül bemutatja a fogyatékossgal élő gyermekek 20. századi iskolázásának mozzanatait, árnyalva a sajátos nevelési szükségletű gyermekek nevelésének történeti megközelítésű elemzését övező kutatásmetodológiai megfontolásait.

Kulcsszavak: *neveléstörténet; gyógypedagógia-történet; iskolatörténet; fogyatékossgal élő gyermek; szocializmus.*

Bevezetés

Az elmúlt évtizedekben időszerű és ígéretes vizsgálati területként jelent meg a második világháborút követő évek (gyógy)pedagógiájának, neveléstudományának tanulmányozása. Napjainkban a korszak pedagógiai jelenségeit változatos források bevonásával problémátörténeti, narratív, társadalomtörténeti szempontok alapján egyaránt vizsgálják a kutatók. (GOLNHOFER – SZABOLCS, 2016) A szocialista korszak neveléstudományáról beszélve különösen érdekes és a történetírói szemléletet próbára tevő feladat a gyógypedagógia múltjának árnyalása, a közvetlenül a háború után kezdődő szakmai teljesítmények tanulmányozása. A második világháborút követő politikai átrendeződés nyomán 1945-től új fejezet kezdődött a magyar gyógypedagógia történetében is, amely átrendezte a korábbi évtizedek diszciplínajellemzőit, valamint előkészítette és megalapozta az 1950-es években bekövetkező változásokat. Kutatásunk egy gyógypedagógiai intézmény történetén keresztül bemutatja a fogyatékossgal élő gyermekek 20. századi nevelésének-oktatásának jelentősebb mozzanatait. Jelen tanulmányban a pécsi Állami Gyógypedagógiai Iskola 1946-1955 közötti történetéről, a 2022/23. tanévben *Országos Tudományos Diákköri Kutatás keretében* feltárt, majd szintetizált eredményekről, a kutatómunka folyamatáról kívánunk áttekintést nyújtani.

A kutatás 2022 tavaszán azzal a céllal vette kezdetét, hogy a fogyatékossgal élő gyermekek Baranya megyei intézményes nevelésének-oktatásának mérföldköveit, ezen belül a pécsi Állami Gyógypedagógiai Iskola alapításának előzményeit, körülményeit, működésének legfőbb állomásait vizsgálja. Ezt a célkitűzést a releváns szakirodalmi munkák egy részének áttekintése mellett főként levéltári kutatómunkával kívántuk teljesíteni. Eredetileg az 1946-1966 közötti időszak működését ragadta volna meg kutatásunk, azonban a levéltári források előzetes feltárásakor szembesültünk azzal, hogy olyan nagyságrendű forrásanyagot kellene tanulmányoznunk, amely egy félév során nem teljesíthető, valamint egyetlen dolgozatban nem szintetizálható. A kari Tudományos Diákköri Dolgozat benyújtásáig (2022 októberéig) főként az 1946-1955 közötti időszakra vonatkozóan sikerült szisztematikus levéltári adatgyűjtést végeznünk, valamint intézménytörténeti előzményként vizsgálni a pécsi Egyetem Utcai Állami Elemi Népiskola gyógypedagógiai oktatással összefüggő tevékenységét (1932-1947). Az elemző munka során a korszak neveléstudományának, valamint oktatáspolitikájának főbb sajátosságait áttekintve vizsgáltuk a gyógypedagógiai intézményrendszerben bekövetkező változásokat, majd a pécsi Állami Gyógypedagógiai Iskola alapításának előzményeit, intézménytörténetének első szakaszát. A kutatási kérdések az iskola múltjának eseménytörténeti jellegű feltárása, az országos történelmi események hatásának vizsgálata, valamint az iskola oktató-nevelő munkájának feltérképezése mentén körvonalazódtak. Jelen tanulmány keretei között a makro- és mikroszintű vizsgálat néhány eredményét kívánjuk bemutatni, árnyalva a fogyatékossgal élő gyermekek nevelésének-oktatásának történeti megközelítésű vizsgálatát, elemzését övező kutatásmetodológiai megfontolásait.

A gyógypedagógia-történeti kutatások módszertanáról és nehézségeiről

A gyógypedagógia-történeti kutatások célja a gyógypedagógia fejlődéstörténetében érvényesülő összefüggések, törvényszerűségek feltárása, a fejlődést meghatározó történelmi események, fordulópontok és személyiségek hatásának vizsgálata, valamint a gyógypedagógiai folyamat tervezésének segítése (GORDOSNÉ SZABÓ, 1997). Gordosné Szabó Anna (1978) gondolatai alapján képet kapunk arról, hogy milyen a megfelelő gyógypedagógia-történeti szemléletmód, milyen módszert kell alkalmaznunk a történeti vizsgálódásainkhoz. Hangsúlyozza, hogy mint minden történettudományi kutatásnál, itt is a dialektikus és történelmi materializmus tanításaira támaszkodhatunk. Egy-egy gyógypedagógia-történeti esemény, szemelvény csak akkor elemezhető és értékelhető helyesen, ha abban a fejlődési folyamatban szemléljük, amelynek része. Továbbá csak akkor kapunk hiteles képet a gyógypedagógia történetének egy-egy állomásáról, ha sajátos problémáit, azokat a törvényszerűségeket, amelyek fejlődése folyamán érvényesültek, a társadalmi fejlődés legáltalánosabb törvényszerűségeivel összhangban szemléljük. Tehát minden történeti mozzanatot egyrészt az egész gyógypedagógia, másrészt a társadalom fejlődését meghatározó törvényekkel összefüggésben lehet csak kritikusan értékelni. (GORDOSNÉ SZABÓ, 1978)

Tóth Zoltán (1883-1940) már 1933-ban útbaigazítást nyújtott a gyógypedagógia-történet kutatója számára, hiszen rendszerbe foglalta, hogy milyen kérdések tartozhatnak a gyógypedagógia történetének keretébe, ezek milyen szempontok és sorrend szerint foglalhatók szintézisbe. Kutatásmetodológiai elvei szerint, ha a gyógypedagógia történetét, mint összefüggő egészet akarjuk megírni, úgy a csoportokhoz alkalmazott gondolkodással szakítani kell és a fogyatékossgal élő gyermekek nevelésével összefüggő egyetemes kérdések fejlődésmentét kell vizsgálat tárgyává tenni: „Olyan legyen tehát e munkálkodás, amelynek útján a gyógyító-nevelői tevékenység fejlődésmentét, a csökkentértékű egyének nevelésére és oktatására vonatkoztatva, a csoportokhoz alkalmazottan ismerhetjük meg; másodsorban pedig olyan legyen, hogy a társadalmi tevékenység fejlődésére vonatkozó ismereteket is tartalmazza a gyógyító-nevelés történelme, vagyis foglalkozni kell a fogyatékossgal való megélésének, a jogi, társadalmi és gazdasági védelem fejlődésének történetével.” (TÓTH, 1933: 264) Az egyetemes gyógypedagógiai gondolkodás fejlődésének, lényegesebb mozzanatainak ismertetése csak akkor lehetséges, amikor a csoportok nevelésére és oktatására, a megelőzésre, a társadalmi, jogi és gazdasági védelemre fókuszáló történelmi fejlődés előttünk áll. Csak ezen előzmények után írhatjuk meg a fogyatékossgal élő gyermekekre irányuló elméletek és az egyetemes gyógypedagógiai kérdések fejlődésére vonatkozó gondolatok kialakulásának folyamatát, majd az intézmények történetét. (TÓTH, 1933) Tóth Zoltán gondolatai már interdiszciplináris elemzések felé való nyitást tükröznek a kutatási tematikában, az elméleti háttérben és az alkalmazott módszerekben egyaránt, valamint társadalomtörténeti és kultúrtörténeti alapoásra hívják fel a figyelmet. A fogyatékossgal élő gyermekek intézményes

nevelésének történeti megközelítésével foglalkozó hazai publikációkban erőteljesen érzékelhetővé vált napjainkban a kultúrtörténeti kontextusba helyezés és a határtudományok felé nyitás igénye is.

Svetluše Solarová 1982-ben összefoglalta, milyen fokozódó nehézségekbe ütközik a kutató, ha általában akar írni a fogyatékossgal élő gyermekek nevelésének-oktatásának történetéről. A szerző a gyógypedagógia átfogó történetének vizsgálatára vonatkoztatva foglalta szintézisbe gondolatait, azonban az egyes részterületek górcső alá vétele során is tapasztalhatjuk ezen nehézségeket. A fogyatékossgal élő emberek pedagógiája mint tudományos diszciplína, valamint a sajátos nevelési igényű gyermekek tervszerű nevelése nem régi keletű, így nehézséget okozhat a megértése, torzításoktól mentes leírása. Az összehangolt, egységes szemléletet nehezíti a tudományok közötti együtt hatás, ami a gyógypedagógia specifikuma. Ezek a tudományok – mint a filozófia, antropológia, teológia, szociológia és számos orvosi tudományterület – alapvetően nem tartoznak a pedagógiához, azonban vizsgálódásaink során megkerülhetetlen a határterületek kapcsolódási pontjainak bevonása, elemzése. (Solarová, 1982 idézi BACHMANN, 1992)

Walter Bachmann felhívja a figyelmet arra, hogy „*a történelem soha se szorítkozik csak a múltra, hanem azt is bevonja, akire a tudomány irányul, s ezzel alkalmassá teszi saját reflexiókra. Így a fogyatékosok múltbéli sorsának ismerete hozzájárul ahhoz, hogy mai helyzetüket mint valami történelmileg megtörténtet, emberek által alkotottat és ezzel megváltoztathatót fogjuk fel (...).*” (BACHMANN, 1992: 30-31) Az ismeretelméleti relativizmus, a sok különféle „igazság” együttes megléte ma már elfogadott a történetírásban is. A történetírás posztmodern diskurzusa értelmében a múlt feltárása sokféle olvasatot, értelmezést eredményez, és ezek egybevetése, összehasonlítása fogja megkonstruálni azt a történeti tudást, amely részévé válik a múltból való ismereteinknek (GOLNHOFER – SZABOLCS, 2016).

A kutatás módszerei

A pécsi Állami Gyógypedagógiai Iskola történetének vizsgálata során, a források feldolgozásánál a társadalmtudományos alapokon nyugvó történeti kutatások két nagy paradigmatis irányzatát követtük: a nagyobb társadalmi összefüggéseket, valamint a történeti mikrofolyamatok tanulmányozását helyeztük a figyelem fókuszába, ennek megfelelően a hagyományos megértő módszert alkalmaztuk. A választott kvalitatív kutatási módszerek alkalmazása, mint a forrás- és dokumentumelemzés, a szakirodalom-elemzés lehetőséget nyújtottak a történések és a szövegek különböző jelentésrétegeinek vizsgálatára, a téma szisztematikus értelmezésére, elemzésére. A pécsi Állami Gyógypedagógiai Iskola első tíz évének rekonstrukciója a feldolgozás során elsősorban a kronologikus elvet követte, azonban a problémátörténeti csomópontok feltárása árnyalta a következtetéseket, így azok mentén is képet nyújtott a kutatás a vizsgált időszakról.

A szakirodalom-feldolgozás a tudományos kutatás valamennyi szakaszában jelen lévő tevékenység (CSÍKOS, 2020). A pedagógiai kutatás fontos tényezője a szakirodalom ismerete és gondos elemzése. Kutatásunk során a releváns szakirodalmat, a kutatási témához kapcsolódó meglévő ismereteket kritikusan elemeztük, a témára vonatkozóan szintézist hoztunk létre. A helyzetkép kialakításában teljességre törekedtünk és minden lényeges ismeretet, részletet igyekeztünk összegyűjteni, illetve a téma irodalmában tapasztalható ellentmondások okát meghatározni. A szakirodalom-elemzés által a kutatást el tudtuk helyezni mind történeti perspektívában, mind a jelenkori megközelítésmódok között (FALUS, 2004).

Forrás- és dokumentumelemzést egyaránt alkalmaztunk a kutatás tájékozódó és fő fázisában. E módszerek révén adatokat gyűjtöttünk össze, következtetéseket alapoztunk meg és vontunk le a gyógypedagógiai intézmény- és szervezettípusokra tekintettel (NÁDASI, 2004). A dokumentumelemzés stratégiája által sokszínű, írásos dokumentumok közé tartozó források elemzésével jutottunk közelebb a (gyógy)pedagógiai folyamatok megértéséhez (CSÍKOS, 2020).

A dokumentumelemzés módszere alkalmasnak bizonyult az adatok összegyűjtésére, következtetések megalapozására az iskola szervezeti, működési, pedagógiai sajátosságait illetően. A tantestületi értekezletekről készült jegyzőkönyvek elemzése lehetőséget teremtett a tantestület légkörének, pedagógiai színvonalának feltárására, valamint az egyéni szerepek bemutatására. A különböző időpontokban készült jegyzőkönyvek, jelentések összehasonlító elemzése által a változások regisztrálására is alkalmunk nyílt. (NÁDASI, 2004)

Elméleti keretek, a vizsgált források köre

Kutatási területünk vizsgálatához főként olyan szakirodalmi munkákban kezdtük meg a tájékozódást, amelyek a vonatkozó időszak politikai átalakulásának átfogó tárgyalása mellett a kultúrpolitikai kérdésekre is kitértek (ROMSICS, 2010; GYARMATI, 2021; CSIKÓS, 2022). A kutatás során segítséget – és biztos elméleti alapot – jelentettek mindazon hazai neveléstörténeti kutatók áttekintő, összefoglaló jellegű vagy egyéni élettörténeteket feltáró elemzései, akik az adott korszakot behatóbban vizsgálták (HALÁSZ, 1984; KNAUSZ, 1985; MIHÁLY, 1988; MÉSZÁROS, 1989; KARDOS, 2003; NÉMETH – BIRÓ, 2016). A második világháborút követő időszak megismeréséhez, megértéséhez tudományelméleti és módszertani alapozású munkák is segítséget nyújtottak (GOLNHOFER, 2004; GOLNHOFER – SZABOLCS, 2016). A fókuszba emelt időszak gyógypedagógiai intézményrendszere, annak hangsúlyos elemei a magyar gyógypedagógia-történet kutatóinak legmarkánsabb publikációiban, elemzéseiben manifesztálódnak (HATOS, 1972; MESTERHÁZI, 1988; GORDOSNÉ SZABÓ, 2012; NÓBIK, 2010; GÁL, 2015), melyek megismerése szintén megkerülhetetlen részét képezte a kutatásnak. Az 1940-1950-es évek hazai gyógypedagógiájának történései kiemelt helyet foglaltak el a kutatásban és mivel ebben az időszakban e terület fejlődésében Bárczi Gusztáv (1890-1964) munkássága volt meghatározó, elengedhetetlennek bizonyult Bárczi írásainak, az „egységes tanterv” kialakulásának és jellemzőinek, a pavlovi nervizmus¹⁴ koncepciójának megértése (BÁRCZI, 1946, 1952, 1955, 1959). A kutatás során bepillantást nyertünk az általános iskola és a gyógypedagógiai nevelés kapcsolatába a vizsgálat fókuszát képező időszakban, melyhez LAKI János (1984) értékes munkája és GÁL Anikó (2010) szisztematikus elemzése biztosított tudást. Ezen elméleti keretek felhasználásával kirajzolódott, hogy az 1949 utáni időszakban kiépülő totalitárius államhatalom a gyógypedagógia addig kialakult formáit is többszörös kihívás elé állította, hiszen mind a diszciplínajellemzők, mind az intézményrendszer jelentős mértékben megváltoztak.

A nagyobb társadalmi és oktatáspolitikai összefüggések feltérképezését követően már elsősorban primer forrásokkal dolgoztunk, melyek legfontosabb lelőhelye a Magyar Nemzeti Levéltár Baranya Vármegyei Levéltára volt. A levéltári kutatás során a „Pécsi Állami Gyógypedagógiai Gimnázium iratait (1946-1966)”¹⁵ vizsgáltuk. A levéltárban az iratanyagok huszonnégy dobozban sorakoznak, melyből a kutatás során – az intézménytörténet első szakaszának feltárásakor – négy doboz került feldolgozásra. Különösen a jegyzőkönyvek, szakfelügyelői jelentések, valamint a pedagógusok feljegyzései járultak hozzá ahhoz, hogy mélyebb betekintést nyerjünk az intézmény nevelő-oktató munkájának mindennapjaiba.

A korabeli helyi sajtó áttekintésével megállapításokat tettünk arra vonatkozólag, hogy a pécsi Állami Gyógypedagógiai Iskola alapításának és működésének idején milyen kép élt az olvasók, Pécs város lakóinak körében az intézményről. A sajtóforrások következtetni engedtek arra, hogy mit tudhatott, ismerhetett egy átlagos újságolvasó a (gyógy)pedagógiáról, illetve az iskolában folyó munkáról, melyek voltak az iskola életének azon eseményei, amelyek iránt az újságírók és -olvasók fokozottan érdeklődtek. E kérdések azért is számottevőek, mivel a hazai gyógypedagógiai intézményrendszer ezekben az években viszonylag zárt világot képezett. A sajtóforrásokat tekintve tehát mindenekelőtt a *Dunántúli Napló* című pécsi napilap számolt be 1949 és 1954 között az iskola fontosabb történéseiről. A *Dunántúli* és a *Dunántúli Napló* korabeli lapszámainak teljeskörű áttekintéséhez az Arcanum Digitális Tudománytár¹⁶ és a Hungaricana Közgyűjteményi Portál¹⁷ adatbázisát használtuk.

A forráscsoportok ismertetéséből látható, hogy mind az 1945 utáni hazai oktatáspolitikai, ezen belül pedig az alapfokú iskolaiügy változásainak, mind pedig a gyógypedagógiai diszciplína és intézményrendszer Rákosi-diktatúra kezdetén jellemző sajtóosságainak áttekintése szükséges volt annak érdekében, hogy nyomon

14. Az 1950-es évek elején a gyógypedagógia elméletére és gyakorlatára átható befolyást kezdett gyakorolni az orosz-szovjet defektológia és az annak biológiai alapját képező pavlovi nervizmus. Ivan Petrovics Pavlov (1849-1936) tanításait a gyógypedagógia vonatkozásában elsősorban mint a feltétlen és feltételes reflexekről, az agykéreg ingerlési és gátlási folyamatairól, az I. és II. jelzőrendszer működéséről a fogyatékosok egységes magyarázó elveként alkalmazták. A gyógypedagógia körébe tartozó jelenségeket kizárólag természettudományos magyarázó elvekkel, a felsőbb idegműködés törvényeivel összefüggésben vizsgálták. (BÁRCZI, 1952; MESTERHÁZI, 1988)

15. HU MNL Ba ML VIII. 63.

16. Arcanum Digitális Tudománytár <https://adt.arcanum.com/hu/> (2023.12.17.)

17. Hungaricana Közgyűjteményi Portál <https://www.hungaricana.hu/hu/> (2023.12.17.)

követhessük a pécsi Állami Gyógypedagógiai Iskola eseménytörténetét, illetve meghatározzuk pozícióját az országos (gyógy)pedagógia-hálózatban.

Az 1945 utáni magyar gyógypedagógiai iskoláztatásról

Az 1930-1935 közötti években a fogyatékossgal élő gyermekek nevelése-oktatása többnyire a települések állami elemi népiskoláinak keretében, egy vagy két évfolyamos, ún. kislétszámú (kisegítő) osztályokban valósult meg. Bár ezen osztályok állami jellegűek voltak, szervezésük szükségességét nem az állam ismerte fel, hanem egy-egy tanár, tanító, a város vagy egy pártfogó egyesület emelte a köztudatba, hogy a fogyatékossgal élő gyermekek számára nevelés-oktatás által a fejlesztés lehetőségét biztosítani kell.¹⁸ Azokon a településeken azonban, ahova ilyen kezdeményező pedagógusok nem jutottak el, nem történt gondoskodás a sajátos nevelési szükségletű gyermekekről. (WESZELOVSZKY, 1948)

A második világháború gyógypedagógiát érintő eseményeiről, valamint a gyógypedagógiai intézmények újjászervezéséről Bárczi Gusztáv visszaemlékezése nyújt pillanatfelvételt (BÁRCZI, 1955). A magyar gyógypedagógia átmeneti időszakát képezte az 1945-ös év. Az 1945 előtti évek gyógypedagógiát irányító, a fogyatékossgal élő gyermekek nevelésében-oktatásában meghatározó szerepet betöltő személyiségei¹⁹ már nem voltak szolgálatban vagy életüket veszítették. A gyógypedagógiát képviselő új szakemberek pedig még korántsem rendelkeztek kellő tapasztalattal a gyógypedagógiai nevelő-oktatómunka elméletének és gyakorlatának megalapozásához. A háború alatt jelentős károsodás érte az épületeket, a bútorzatok, a taneszközök megsemmisültek; a fogyatékossgal élő gyermekek többsége a szülőikkel vagy gyermekmenhelyek kötelékében tartózkodott. 1945. január 1-én összesen száz növendék részesülhetett gyógypedagógiai nevelésben (BÁRCZI, 1955: 11-12). A gyógypedagógiai intézetek újjáépítését, újjászervezését az intézmények igazgatói és nevelőtestületei a technikai dolgozókkal karöltve indították meg. (BÁRCZI, 1955)

1945 augusztusában az Ideiglenes Nemzeti Kormány rendeleti úton intézkedett az általános iskola létrehozásáról (RENDELET, 1945). E rendelet a gyógypedagógiai intézményekre is érvényes volt, azonban mivel egyértelmű további rendelet-értelmezések nem történtek, az illetékes személyek következetlenül hajtották végre az ebben megfogalmazott utasításokat (GORDOSNÉ SZABÓ, 2012). A rendelet jegyében megszületett azonban az addig különböző súlyossági fokú értelmi fogyatékossgal élő tanulók intézményeinek (gyógypedagógiai nevelőintézet, kisegítő iskola, tömegiskolában működő kisegítő osztály) egységesítése. Az első magyar általános iskolai tanterv megjelenése (1946) után egy évvel már a „*gyógypedagógiai iskolák és osztályok egységes tantervét*” is kiadták (RENDELET, 1947).

A Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium 70.000/1946. V. K. M. számú rendelete az általános iskola továbbfejlesztése tárgyában a fogyatékossgal élő gyermekek elkülönített iskoláztatásáról is rendelkezett. E rendelet az érintett gyermekeket nevelhetőség szempontjából két csoportra osztotta: az első csoportba tartoztak azok a tanulók, akik részére az általános iskola keretében elkülönített gyógypedagógiai osztályt (régi elnevezés szerint kislétszámú osztályt) létesítettek (enyhe értelmi fogyatékossgal élő gyermekek), míg a másik csoportba tartozók részére gyógypedagógiai zárt intézmények álltak rendelkezésre (középsúlyos és súlyos fogyatékossgal élő gyermekek) (RENDELET, 1946: 16). Gyógypedagógiai osztályok létesítése abban az esetben valósulhatott meg, ha az érintett gyermekek száma az adott településen együttesen legalább tizenöt fő volt. A gyógypedagógiai osztályba egy-egy nevelőre húsz gyermeknél több nem volt felvehető. A rendelet meghatározta, hogy az osztályokba és iskolákba elsősorban gyógypedagógiai képesítéssel rendelkező vagy gyógypedagógiai tanfolyamot végzett pedagógusokat lehet beosztani. A gyógypedagógiai osztályokat az általános iskola keretén belül csak abban az esetben lehetett felállítani, ha a gyógypedagógiai iskolából férőhelyhiány miatt

18. Baranya megyében Szieberth Róbert (1871-1939) tanító, a pécsi állami iskolák felügyelő-igazgatója vállalt vezető szerepet a fogyatékossgal élő gyermekek intézményes nevelésének megszervezésében; már 1905-ben szükségesnek látta, hogy Pécssett kisegítő iskolát létesítsenek (Szieberth, 1905). Törekvéseinek eredményeként végül 1917 szeptemberében kisegítő osztályt létesítettek a Söhrház (ma Majorossy Imre) utcai iskola egyik tantermében (Magyar Gyógypedagógia, 1918).

19. Ranschburg Pál (1870-1945), Sarbó Artúr (1867-1943), Borbély Sándor (1866-1932), Éltes Máttyás (1873-1936), Klug Péter (1876-1970), Istenes Károly (1880-1961), Herodek Károly (1873-1969), Sulyomi-Schulmann Adolf (1883-1942), Tóth Zoltán (1883-1940).¹⁷ Hungaricana Közgyűjteményi Portál <https://www.hungaricana.hu/hu/> (2023.12.17.)

annyi tanuló kiszorult, hogy ez külön osztályok létesítését indokolta, illetve, ha a gyógypedagógiai iskolától nagy távolságra élő gyermekek elhelyezése csak ilyen formában vált megoldhatóvá. (RENDELET, 1946: 16)

Az 1947/48. tanév első felének végén kilencvenöt helységben háromszáznegyvenkettő gyógypedagógiai osztály ténylegesen működött és hatezer-hétszáz fogyatékossgal élő gyermek oktatásáról gondoskodott; a háromszáznegyvenkettő osztályból hatvanhárom osztályt önálló gyógypedagógiai iskolává szerveztek át (WESZELOWSZKY, 1948: 359). Az intézményhálózat kiépítése mellett jelentős eredménye volt ezen időszaknak, hogy 1952-ben a fogyatékossgal élő gyermekek intézményeiben megjelentek az első tankönyvek, melyeket több ígéretes kezdeményezés is követett. Új módszerek, didaktikai eljárások jelentek meg a fogyatékossgal élő gyermekek nevelésében-oktatásában. 1954-re az iskolákat a legszükségesebb tankönyvekkel és már néhány kézikönyvvel, módszertani útmutatókkal is ellátták. A gyógypedagógiai intézményekben fellépő nevelőhiány azonban komoly nehézségeket okozott, a megyék részéről igényelt pedagóguslétszám felére volt csupán nevelő. (KISS, 1955: 4).

A vizsgálat fókuszát képező időszakban a neveléstudomány művelésének elvárásai, lehetőségei alárendelődtek a korszak aktuálpolitikai elvárásainak. Az oktatás, képzés színvonalát a kötelező tananyag, a pedagógia tartalmának ideologikus töltete nagymértékben meghatározta: „*Ennek eredményeként az ötvenes években politikai kritériumok, illetve vulgáris, a sztálini, szovjet gyakorlattal azonosított marxista szempontok alapján radikálisan elvetették az 1945 és 1947/49 között működő, polgárinak nevezett különböző pedagógiai irányzatokat, nézeteket, megoldási módokat. Ez a megközelítés a tudományos megismerés korlátozásához, elmaradásához, a szakmai kérdések átpolitizált, alapvetően hamis megítéléséhez vezetett.*” (GOLNHOFER, 2004: 9). Az 1950-es években a gyógypedagógiai intézményrendszer is szigorúan bizalmas jelzésű, a levéltárakban hiányosan megmaradt, az azok előkészítésében részt vett szakemberek kényszerű kompromisszumkésztségét bizonyító minisztériumi döntések és párthatározatok szerint működött. A gyógypedagógiai tevékenység szelleme, a beiskolázási kritériumok, a tantervek, tantárgyak tanításának célmeghatározásai, tartalma is a politikai hatalomnak alárendelten került meghatározásra (GORDOSNÉ SZABÓ, 2012: 34-35).

A pécsi Állami Gyógypedagógiai Iskola első 10 évének krónikája

Baranya megyében már az 1930-as években szükségesnek látták egy gyógypedagógiai iskola felállítását, mert az elemi iskolák mellé megszervezett kiegészítő osztályok nem hoztak hosszú távú megoldást (DUNÁNTÚL, 1930). A fogyatékossgal élő gyermekek intézményes nevelése terén a 70.000/1946. számú Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium által kiadott rendelet végrehajtása hozott változást (RENDELET, 1946). Az Áttelepítő Bizottság²⁰ 1946 októberében a pécsi elemi népiskolák gyermekeit átvizsgálta és az addig működött kiegészítő osztályokat gyógypedagógiai osztályokká szervezte át. A gyógypedagógiai osztályok 1947-ben egységes irányítás alá kerültek, s ezzel megkezdte működését az önálló pécsi Állami Gyógypedagógiai Iskola. Szakképzett nevelők hiányában elemi iskolai tanítókat osztottak be az osztályok vezetésére. Az iskola központja az Egyetem Utcai Állami Elemi Népiskola épületének alagsorában kapott elhelyezést. Belterületen az Ágoston téri, Belvárosi, Egyetem utcai, Fiume (Petőfi) utcai iskolában, külterületen pedig a Gyárvárosi iskola épületében működtek a gyógypedagógiai osztályok. Baranya megyei viszonylatban több helyen szükségessé vált az általános iskolák mellett működő gyógypedagógiai osztályok szervezése. 1955-re gyógypedagógiai osztály működött Pécs-Szabolcson, Pécsbányatelepen, Komlón, Mohácson, Szigetváron és Véménden. Az iskolafejlesztés terén az iskolavezetés első célkitűzése a belterületi osztályok központi épületben való elhelyezése volt.²¹

20. A 70.000/1946. V. K. M. számú rendelet meghatározta, hogy az érdekelt általános iskolák igazgatójából, az osztálytanítóból, az iskolaorvosból, valamint a gyógypedagógiai osztály tanítójából bizottságot kellett alakítani. A bizottság állapította meg, hogy a tanítója által javaslatba hozott gyermeket indokolt-e gyógypedagógiai osztályba/iskolába áthelyezni. Az áttelepítés a fogyatékossgal élő tanulók kiválasztásának, majd gyógypedagógiai osztályokba való átirányításának folyamata volt, míg a visszatelepítés az addig gyógypedagógiai oktatásban részesülő tanulók visszairányítása, integrálása az általános iskolai osztályba. (RENDELET, 1946:16)

21. MNL BA ML VIII. 63. 25/1955

Az alapítás és az intézményszervezés éveiről igen kevés iratanyag maradt fenn. Tudjuk azonban, hogy az iskola központosításának megoldásáig, az 1954/55. tanévig a pécsi Állami Gyógypedagógiai Iskolának saját leltári vagyona nem volt. A tanulócsoportok szétszórta elhelyezése, vegyes összetétele szintén nehezítette a pedagógusok munkáját. Az intézményszervezés időszakára egybeesik a szovjet ideológia megjelenésével hazánkban, s az új intézmény pedagógusainak munkáját jelentősen hátráltatta, hogy ezzel együtt az iskolákban folyó gyógypedagógiai nevelés-oktatás célja is megváltozott. Az iskola feladata lett az értelmi fogyatékosokkal élő tanulók nevelése-oktatása a pavlovi fiziológia tanítása és a szovjet speciálpedagógia eredményeinek útmutatása alapján. Mindezek ellenére a fennmaradt iratanyagok azt bizonyítják, hogy a pedagógusok nagy szeretettel, odafigyeléssel munkálkodtak az iskola szervezése és fellendítése érdekében. A nevelőtestület szakmai és ideológiai továbbképzése folyamatos volt, emellett a kölcsönös hospitálások, valamint azok kiértékelése a kéthetente lezajló nevelőtestületi gyűléseken biztosította a módszertani megújulást.²²

A pécsi Állami Gyógypedagógiai Iskola levéltári iratanyagában olvashatunk az 1946. október 22-én lezajlott Állami Gyógypedagógiai Osztályok igazgatóválasztó gyűléséről, melyen Csépanyi Gyulát²³ nevezték ki igazgatónak.²⁴ 1949 májusában a Dunántúli Napló beszámol az iskolában folyó munkáról, Csépanyi Gyula és a nevelőtestület nehéz feladatáról: „*Rengeteg lélek, türelem, szeretet kell ahhoz a munkához, amit Csépanyi Gyula, a gyógypedagógiai iskola igazgatója és tizennyolc munkatársa végez. Csökkent értékű, beteg, lelkileg megnyomorodott gyermekekkel foglalkoznak hónapokon, éveken keresztül. (...) Az igazgató nem szívesen beszél a nyilvánosságnak munkájukról: - Mi itt csendben akarunk dolgozni azért, hogy ezek a gyerekek, ugyanúgy, mint sokezer másik gyerektársuk hasznos tagjaivá váljanak a népi demokráciának.*” (DUNÁNTÚLI NAPLÓ, 1949: 5).

Az iskola fennállása során a gyermekek mulasztásai és a fegyelmezési nehézségek mindvégig gondot okoztak. Ezek ellen a pedagógusok rendszeres családlátogatással küzdöttek. A pedagógusok már a kezdetektől folyamatos kapcsolatot tartottak fenn a szülőkkel, hiszen felismerték, hogy csak a család és az iskola közös munkájával tudják elérni a tanulók fejlődését. A gyógypedagógiai nevelőmunka alapjának tekintették a gyermekek megismerését is, ezért állandóan gyarapították a tanulókról szerzett adatokat, az anamnéziseket.²⁵ A tananyagot el nem sajátító tanulóknak kiegészítő foglalkozásokon, tanítás utáni korrepetálásokon segítettek. Ezek megvalósításában nehézséget okozott, hogy a központosítást megelőző években a tantermeket a gyógypedagógiai osztályok tanítása előtt, illetve után az általános iskola használta, így teremhiány miatt sok esetben erre nem volt lehetőség.²⁶ 1951. október 19-én a Közoktatásügyi Minisztérium csoportvezetője Csépanyi Gyulát az akkori szolgálati beosztása alól felmentette és a szegedi Siketnémák Tanintézetéhez nevelői minőségbe áthelyezte. Ezzel egyidőben Berényi Üveges Sándort a szegedi Siketnémák Tanintézetétől a pécsi iskolához helyezte és megbízta az igazgatói teendők végzésével. Az áthelyezések okát nem ismerjük, tudjuk azonban, hogy az igazgatóval szemben folytatott ellenőrzés következménye volt.²⁶

1951. október 19-én a Közoktatásügyi Minisztérium csoportvezetője Csépanyi Gyulát az akkori szolgálati beosztása alól felmentette és a szegedi Siketnémák Tanintézetéhez nevelői minőségbe áthelyezte. Ezzel egyidőben Berényi Üveges Sándort²⁷ a szegedi Siketnémák Tanintézetétől a pécsi iskolához helyezte és megbízta az igazgatói teendők végzésével. Az áthelyezések okát nem ismerjük, tudjuk azonban, hogy az igazgatóval szemben folytatott ellenőrzés következménye volt.²⁸

22. MNL Ba ML VIII. 63. 45/1950

23. Csépanyi Gyula 1940. augusztus 1-én kezdte munkásságát állami kislétszámú iskolai tanítóként. 1946. október 22-től a pécsi gyógypedagógiai osztályok tantestületének, majd 1947-től a gyógypedagógiai iskolának az igazgatója 1951 októberi áthelyezéséig. (MNL Ba ML VIII. 63. 48/946-47; 694/1951)

24. MNL Ba ML VIII. 63. i. n., 1946.10.22.

25. MNL Ba ML VIII. 63. 351/951

26. MNL Ba ML VIII. 63. 161/951

27. Berényi Ü(veges) Sándor (1905-1975) gyógypedagógiai tanár. 1951. október 19-én a szegedi Siketnémák Tanintézetétől a pécsi gyógypedagógiai iskolához helyezték át és megbízták az igazgatói teendők végzésével. Az 1955/56. tanévtől gyógypedagógiai nevelőintézeti igazgató. (MNL Ba ML VIII. 63. 691/1951; 507/955)

28. MNL Ba ML VIII. 63. 688/1951; 691/1951

A Dunántúli Napló 1954. szeptember 1-én kiadott száma beszámolt az iskola központosításának megvalósulásáról: „A megyei tanács oktatási osztálya szeptembertől kezdve a pécsi Állami Gyógypedagógiai Iskola részére a Kulich Gyula-u. 1. sz. épület Sztálin-uti szárnyát jelölte ki. (...) Ez az intézkedés egy lépéssel előbbre vitte a gyógypedagógiai oktatásügynek mind kifejezettebben jelentkező baranyamegyei problémáinak megoldását. A végleges és megnyugtató megoldást azonban a pécsi gyógypedagógiai iskolának tanulóotthonnal működő körzeti gyógypedagógiai iskolává való kifejlesztése jelentené.” (BERÉNYI, 1954: 4). Az Állami Szakérettségis Tanfolyam a Kulich Gyula (ma Papnövelde) utca 1. szám alatti ingatlant és kollégiumi épületét – melyben már korábban is helyet kaptak az iskola belterületi osztályai – a Gyógypedagógiai Iskola irattárában elhelyezett 305-a/1955. számú jegyzőkönyv szerint a gyógypedagógiai intézménynek 1955. július 6-án átadta.²⁹ Az ingatlant átadó igazgató felhívta a figyelmet arra, hogy az épület tulajdonjogilag a Pécsi Egyházmegyét illeti, s így az átvevő intézmény köteles volt eszmei bért (adót) fizetni.³⁰

Az iskola működésében az 1955 szeptemberétől kezdődő tanév lényeges változást hozott. Az Oktatásügyi Minisztérium, a Baranya megyei Tanács Végrehajtó Bizottság Oktatási Osztálya és Pécs Város Tanácsa Végrehajtó Bizottság Oktatási Osztálya együttműködésével megvalósult a bentlakásos gyógypedagógiai nevelőintézet a megye és a város gyermekeinek befogadására.³¹ A nevelőotthon befogadóképessége kezdetben ötven fő bentlakó gyermek volt, ezt a létszámot kívánták a következő évben százötven főre emelni.³²

Zárógondolatok

A kvalitatív vizsgálat során kezdetben arra törekedtünk, hogy a rendelkezésre álló elsődleges, másodlagos írásos források alapján tájékozódjunk a vizsgált korszak kultúrtörténeti háttéréről. Az 1945-1955 közötti időszakban a magyar gyógypedagógiai intézményrendszer területén – más társadalmi alrendszerekhez hasonlóan – mélyreható változtatások következtek be. Az áttekintett források nyomán megállapítható, hogy bizonyos irányzatok, gyakorlatok a politikai hatalom ideológiájának köszönhetően kerültek előtérbe a gyógypedagógiai intézményekben. Erre kiváló példa a marxizmus-leninizmus, amely elmélet elsődleges célja nem a tudományos kutatás volt, hanem a hatalmon lévő párt világnézetének közvetítése (BALOG – NAGY, 2016). Az 1945 utáni korszak gyógypedagógiája, annak művelői szintén alárendelődtek a korszak külső kényszereinek, a kialakuló egypártrendszer ideológiai egyneműségének, a hatalmi szempontoknak alávetett tudományos meggyőződésnek, lehetőségeik korlátozottak voltak a tudományos szabadság vállalása tekintetében. Mindezek és az infrastruktúrális lehetőségek korlátozottsága ellenére a fennmaradt források a Pécsen tevékenykedő szakemberek színvonalas munkájáról, a nevelés kiemelkedő jellegéről árulkodnak.

A kutatómunka folytatására több lehetőség is kínálkozik, az vertikálisan és horizontálisan egyaránt tovább bővíthető. A kutatás legfőbb várható eredménye lesz a későbbiekben a pécsi Állami Gyógypedagógiai Iskola (1955-től Gyógypedagógiai Nevelőintézet) teljes történetének feltárása és feldolgozása.

IRODALOM

BACHMANN, Walter (1992): Építőkövek a gyógypedagógia európai történetéhez. *Gyógypedagógiai Szemle*, 20, 1. szám. 28-43.

BALOG Beáta – NAGY Andrea (2016): A neveléstudomány helyzete az 1949-1957 közötti időszakban a személyi ügyek és háttérintézmények tükrében. In: Németh András – Garai Imre – Szabó Zoltán András (szerk.): *Neveléstudomány és pedagógiai kommunikáció a szocializmus időszakában*. Gondolat Kiadó, Budapest. 161-183.

BÁRCZI Gusztáv (1946): *Gyógypedagógia*. Köznevelés, 2, 4-5. szám. 7-8.

29. lásd MNL Ba ML VIII. 63. 305-a/1955

30. MNL Ba ML VIII. 63. 305-a/1955

31. MNL Ba ML VIII. 63. 25/1955; 372/1955

32. MNL Ba ML VIII. 63. 291/1955; 328/1955; 358/1955

BÁRCZI Gusztáv (1952): A nervizmus hatása a magyar gyógypedagógia fejlődésére. In: A magyar gyógypedagógia a nervizmus szemléletében. A közoktatásügyi miniszter rendeletére. Tankönyvkiadó, Budapest. 7-24.

BÁRCZI Gusztáv (1955): A gyógypedagógia utolsó tíz éve. Gyógypedagógia, 1, 1. szám. 8-1.

BÁRCZI Gusztáv (1959): Általános gyógypedagógia. Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest.

BERÉNYI ÜVEGES Sándor (1954): Új otthon kapott a gyógypedagógiai iskola. Dunántúli Napló, 11, 207. szám. 4.

CSÍKOS Csaba (2020): A neveléstudomány kutatómódszertanának alapjai. Eötvös Kiadó, Budapest.

CSIKÓS Gábor (2022) (szerk.): Forrásvidékek. Visszaemlékezések a 20. századra. Bölcsészettudományi Kutatóközpont – Nemzeti Emlékezet Bizottsága, Budapest.

FALUS Iván (2004): A szakirodalom tanulmányozása. In: Falus Iván (szerk.): Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe. Műszaki Könyvkiadó, Budapest. 37-67.

GÁL Anikó (2010): Az általános iskola és a gyógypedagógiai oktatás kapcsolata a jogszabályok tükrében az 1946-55-ös években. In: Andl Helga – Dominek Dalma Lilla – Molnár-Kovács Zsófia (szerk.): Iskola a társadalmi térben és időben. Forandig Nyomda, PTE OTNDI, Pécs. 47-52.

GÁL Anikó (2015): Egy kísérlet Magyarországon az 1940-1950-es években az értelmi fogyatékosok pedagógiájának megújítására. A Bárczi-féle „egységes tanterv” kialakulása, használata, kritikája. PTE OTNDI, Doktori (PhD) értekezés.

GOLNHOFER Erzsébet (2004): Hazai pedagógiai nézetek 1945-1949. Iskolakultúra, Budapest.

GOLNHOFER Erzsébet – SZABOLCS Éva (2016): Az 1945 utáni korszak neveléstudományának kutatása: Kutatómetodológiai megfontolások a személyes dokumentumok forrásértékéről. In: Németh András – Garai Imre – Szabó Zoltán András (szerk.): Neveléstudomány és pedagógiai kommunikáció a szocializmus időszakában. Gondolat Kiadó, Budapest. 185-202.

GORDOSNÉ Szabó Anna (1978): Gyógypedagógia történet I. Tankönyvkiadó, Budapest.

GORDOSNÉ Szabó Anna (1997): Gyógypedagógia-történet. In: Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.): Pedagógiai Lexikon. Keraban Könyvkiadó, Budapest. 621-623.

GORDOSNÉ Szabó Anna (2012): Bevezető általános gyógypedagógiai ismeretek. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

GYARMATI György (2021): A Rákosi-korszak. Rendszerváltó fordulatok évtizede Magyarországon, 1945-1956. Rubicon Intézet, Budapest.

HALÁSZ Gábor (1984): Felügyelet és oktatásirányítás Magyarországon – történeti-szociológiai elemzés 1945-től napjainkig. Tervezéshez kapcsolódó kutatások 93. Oktatókutatási Intézet, Budapest.

HATOS Gyula (1972): Az értelmi fogyatékosok pedagógiájának 25 éves fejlődése. In: A Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola Évkönyve V. Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest. 97-103.

KARDOS József (2003): Fordulat a magyar iskolák életében: a Rákosi-időszak oktatáspolitikája. Iskolakultúra, 13, 6-7. szám. 73-80.

KISS Gyula (1955): Közoktatás és gyógypedagógia. Gyógypedagógia, 1, 1. szám. 2-7.

KNAUSZ Imre (1985): A szocialista közoktatáspolitikai kialakításának első kísérletei Magyarországon a felszabadulás után. ELTE BTK, Doktori (PhD) értekezés.

LAKI János (1984): Iskola a Búza téren. Az Egyetem utcai Általános Iskola krónikája (1913-1948). Egyetem utcai Általános Iskola Igazgatósága, Pécs.

MESTERHÁZI Zsuzsa (1988): Az értelmi fogyatékosok változó meghatározásainak előfordulása gyógypedagógiai nevelési dokumentumokban (1884-1984). In: Mesterházi Zsuzsa – Páricska Katalin (szerk.): Enyhe fokban értelmi fogyatékosok iskolai nevelése (szemelvények). Tankönyvkiadó, Budapest. 5-35.

MÉSZÁROS István (1989): A koalíciós időszak iskolatörténetéből – Sík Sándor az Országos Köznevelési Tanácsban 1945-1948. Pedagógiai Szemle, 39, 1. szám. 43-56.

MIHÁLY Ottó (1988): Politika, ideológia és pedagógia elmélet. Köznevelés, 44, 38. szám. 13-15.

NÁDASI Mária (2004): Dokumentumelemzés. In: Falus Iván (szerk.): Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe. Műszaki Könyvkiadó, Budapest. 317-329.

NÉMETH András – BIRÓ Zsuzsanna Hanna (2016): A magyar neveléstudomány diszciplína jellemzőinek és kognitív tartalmainak változásai a 20. század második felében. In: Németh András – Garai Imre – Szabó Zoltán András (szerk.): Neveléstudomány és pedagógiai kommunikáció a szocializmus időszakában. Gondolat Kiadó, Budapest. 7-118.

NÓBIK Attila (2010): Abnormal children in the Hungarian historiography of education. In: Nóvik Attila – Pukánszky Béla (szerk.): Normalität, Abnormalität und Devianz. Gesellschaftliche Konstruktionsprozesse und ihre Umwälzungen in der Moderne. Peter Lang Internationaler Verlag der Wissenschaften, Lausanne. 49-57.

ROMSICS Ignác (2010): Magyarország története a XX. században. Osiris Kiadó, Budapest.

SZIEBERTH Róbert (1905): Fogyatékos képességű gyermekek az iskolában. In: Schneider István (szerk.): Pécs sz. kir. város összes községi népoktatási tanintézetének értesítője az 1904-1905. iskolai évről. Pécsi Irodalmi és Könyvnyomdai Részvénytársaság, Pécs. 3-8.

sz. n. (1930): Pécs város anyagi támogatásával már a jövő évben fel lehetne állítani a gyógypedagógiai iskolát. Dunántúl, 20, 184. szám. 2. (Dunántúl, 1930)

sz. n. (1949): Dolgozó, egész embereket nevel a népi demokráciának a Gyógypedagógiai Intézet. Dunántúli Napló, 6, 120. szám. 5. (Dunántúli Napló, 1949)

sz. n. (1918): Új-kisegítő iskola. Magyar Gyógypedagógia, 10, 1-3. szám. 48. (Magyar Gyógypedagógia, 1918)

TÓTH Zoltán (1933): Általános gyógypedagógia. A gyógypedagógia fogalma (I. rész). Magyar Gyógypedagógiai Társaság, Budapest.

WESZELOVSZKY Lajos (1948): A gyógypedagógiai iskolák és osztályok az 1947-48. tanévben. Köznevelés, 4, 15. szám. 357-359.

Levéltári források

Magyar Nemzeti Levéltár Baranya Vármegyei Levéltára (= MNL Ba ML) VIII. 63. Pécsi Állami Gyógypedagógiai Gimnázium iratai (1946-1966)

Jogszabályok, határozatok, jegyzőkönyvek

Az ideiglenes nemzeti kormány 1945. évi 6650. M. E. számú rendelete az általános iskola szervezéséről. In: Magyarországi rendeletek tára, 1945, 79. évfolyam. Magyar Belügyminisztérium, Szikra Irodalmi és Lapkiadó Vállalat, Budapest. 629. (Rendelet, 1945)

70.000/1946. V.K.M sz. rendelet az általános iskola továbbfejlesztése tárgyában. Köznevelés, 2, 14-15. szám. 10-19. (Rendelet, 1946)

7400/1947. V. K. M. számú rendelet a gyógypedagógiai iskolák és a gyógypedagógiai osztályok tantervének életbeléptetéséről. Köznevelés, 3, 19. szám. 169-172. (Rendelet, 1947)

Internetes források

Arcanum Digitális Tudománytár <https://adt.arcanum.com/hu/> (2023.12.20.)

Hungaricana Közgűjteményi Portál <https://www.hungaricana.hu/hu/> (2023.12.20.)

Hatékony tanítási stratégiák: Az egyetemi tanárképzéstől a természettudományos tantárgyak tanításáig

Absztrakt

A tanulmányban azt vizsgálom, hogy hogyan lehetne egy aktív tanulást előnyben részesítő köznevelési módszertant átültetni valamennyi természettudományos tárgyra, illetve ennek alkalmazására hogyan lehetne felkészíteni a jövő tanárait. A kutatás kiter a természettudományos tanárképzés fejlesztésére, javaslatot teszek egy aktív tanulóval kapcsolatos gyakorlati kurzus létrehozására. Felmértem egy kérdőív alapján (n=142), hogy a tanárszakos hallgatóknál milyen módszertani eszközök, munkaformák preferáltak a tanítási gyakorlatuknál és megnéztem ezen módszertani kultúra miben tér el a köznevelésben a több éve tanító pedagógusoknál. Arra az eredményre jutottam, hogy három csoportra oszthatóak a tanárjelöltek: (1) főként csoportmunkát kedvelők, (2) változatos módszertant alkalmazók, és (3) főként frontálisan tanítók.

Kulcsszavak: aktív tanulás, szakmódszertan, természettudomány, tanárképzés.

Bevezetés

A természettudományos tantárgyak különösen fontos szerepet töltenek be a köznevelésben, Magyarországon közéjük soroljuk a biológiát, kémiát, fizikát és a földrajzt, mint önálló tantárgyakat vagy ezek integrált formáját a környezetismeret és természettudományt. Ezek közül a földrajz talán, amely kivételt képez a többi közül, ez ugyanis nem színtiszta természettudományos háttérű, hiszen nagyon sok társadalomtudományi elemmel is rendelkezik. Magyarországon jelenleg a köznevelés kimeneti céljait meghatározó 2020-as Nemzeti alaptanterv (továbbiakban NAT) így rendelkezik a természettudományos nevelésről: „A természettudományos gondolkodás megalapozása az alapfokú képzés első szakaszában a magyar nyelv és irodalom tanulási területének tudásbővítést és olvasásfejlesztést segítő olvasmányaiba (1-2. évfolyam) ágyazva kezdődik, és a Természettudomány és földrajz tanulási terület környezetismeret (3-4. évfolyam) és természettudomány (5-6. évfolyam) tantárgyainak keretében folytatódik. A természettudomány oktatása a 7–8. évfolyamon a biológia, a kémia és a fizika, valamint hozzájuk kapcsolódva a földrajz tantárgyak keretében valósul meg. Ezek az évfolyamokon a diszciplináris tartalmak egy integrált természettudomány tantárgy részeként is oktathatók. A gimnáziumokban a 9-12. évfolyamokon a természettudományos oktatás diszciplináris bontásban valósul meg. A természettudományos ismeretek és kiemelten a matematikai, természettudományos, mérnöki-műszaki és informatikai készségek fejlesztése érdekében a gimnáziumban a 11. évfolyamon azon tanulóknak, akik nem tanulnak emelt óraszámú vagy fakultáción természettudományos tantárgyat, egy jelenségek vizsgálatán alapuló, komplex szemléletmóddal oktatott, a természettudományos műveltséget bővítő tantárgyat kell felvennie, illetve a fenti elvek mentén oktatott természettudomány integrált, fizika, kémia, biológia, földrajz moduljai közül az egyiket heti két óra időkeretben.” (MAGYARORSZÁG KORMÁNYA, 2020: 296).

tantárgy neve	évfolyam										
	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.		
környezetismeret	1	1									
természettudomány ³³			2	2	4	5				2	
kémia					1	2	1	2			
fizika					1	2	2	3			
biológia					2	1	3	2			
földrajz					2	1	2	1			

1. táblázat: Természettudomány és földrajz műveltségi terület óraszámjai a 2020-as NAT alapján

Az 1. táblázatban láthatóak a természettudományos tantárgyak óraszámjai a különböző évfolyamokban. Összességében ezen óraszámok csökkentek az előző NAT-hoz képest, noha a tantárgyak hordozott értéke, szerepe nem csökkent, illetve nem utolsó sorban a követelményszintjük sem változott gyökeresen. Ezen tantárgyak nem csupán alapvető ismereteket nyújtanak a világ működéséről, hanem fejlesztik a kritikai gondolkodást és a problémamegoldó képességeket, hanem hozzájárulnak a leendő technológiai fejlődéshez és támogatják a környezettudatosságot is. Az itt megszerzett tudás és készségek nemcsak a munkaerőpiacon lesznek fontosak a diákok számára, hanem a természettudományok ösztönzik a tudományos kutatás és felfedezés iránti érdeklődést, hozzájárulnak a versenyképesség növeléséhez. Összességében ezen a tantárgyak nemcsak a diákok számára, hanem a társadalom egészének jövőjére nézve is létfontosságúak.

A fent felsoroltak csupán pár kiragadott eleme a természettudományok szerepének hangsúlyozására. Mindennek ellenére könnyen érezhető, hogy nagyon is elengedhetetlen elemei a köznevelésnek.

Azonban, ha ennyire kiemelt szerepe van, hogyan biztosítható a valós sikere? Röviden válaszolva erre a kérdésre megfelelő pedagógiai és szakmódszertani eszköztárral. A diákok generációinak változásaival a szakmódszertani kutatások aktualitása sosem kérdőjelezhető meg, hiszen folyamatos adaptáció szükséges a változó gyermeki felfogásmódhoz. Példaként említve a hagyományosnak mondható fizikai 3D modellek értéke a diákok motiválására csökken, ellenben egy izgó-mozgó 3D animáció, ami térben változtatható, programozható sokkal jobb szemléltetőképességgel bírhat, nem utolsó sorban jobban megragadhatja a figyelmet.

Jelen publikáció a 36. Országos Tudományos Diákköri Konferencia Tanulás- és Tanításmódszertani Tudástechnológiai Szekcióban bemutatott Tanulóközpontú módszerek motivációs elemzése a földrajztanulásban és -tanításban dolgozatra épül (BÉRES, 2023). Céлом, hogy ezen dolgozatot tovább gondolva bemutassam általánosan a természettudományi módszertanban való hasonlóságot, valamint az általam alkalmazott szakmódszertani lehetőségek bevonását a tanárképzésbe.

Alkalmazott munkaformák Magyarországon

A pedagógusok által alkalmazott módszerek felmérésére már több kutató is vállalkozott. A következőkben a teljesség igénye nélkül kiemelnek néhány releváns eredményt.

BÚS (2015) tanulmányában kiemelte (n=453), hogy a magyar pedagógusok többsége ritkán alkalmaz az aktív tanulási formákra jellemző módszereket tanóráin; ehelyett a magyar pedagógiai gyakorlat még mindig inkább a deduktív elsajátítást és a hagyományos tanulási formákat részesíti előnyben.

Ezen szemléletmód napjainkra sem változott meg jelentősen. BÁNFI és KOROM (2022) tanulmányukban általános és középiskolai tanárokat (n=182) kérdezett meg az aktív tanuláshoz köthető módszerek alkalmazásáról. Eredményeik szerint a vizsgálatba bevont tanárok fontosnak tartják az aktív tanuláshoz kapcsolódó oktatási célokat, az aktív tanulási formák alkalmazásában azonban van különbség az egyes részmintákban. Elemzésük alapján az általános iskolákban gyakoribb az egyéni,

33. A természettudomány tantárgyak a 7-8. évfolyamon diszciplináris bontásban vagy egy integrált természettudomány tantárgy moduljaiként is oktathatók. Diszciplináris bontás esetében az egyes tantárgyak heti 3-3 órában taníthatók a két évfolyamra vetítve. A fizika, kémia, biológia tantárgyak óraszámait a kerettantervek szabályozzák. Gimnáziumokban a 9-10. évfolyamon diszciplináris bontásban folyik a természettudományi tantárgyak tanulása, tanítása. A természettudományi tantárgyak emelt óraszámában 11-12. évfolyamon folytathatók (MAGYARORSZÁG KORMÁNYA, 2020: 299).

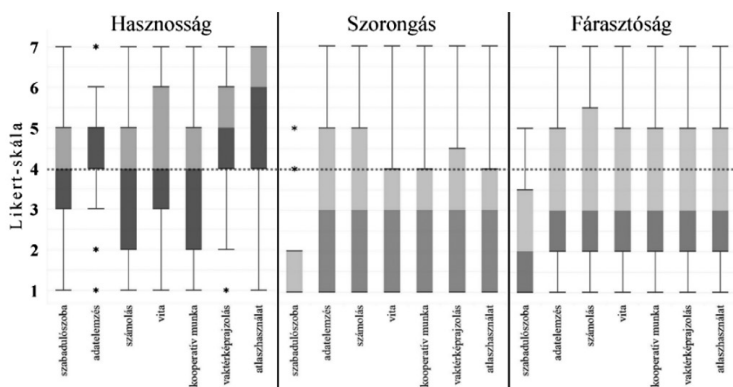
páros és csoportmunka, és az aktív tanulás módszerei is itt az elterjedtebbek. Kimutatták, hogy a STEM szakosok gyakrabban használják a számítógéppel segített tanulást, a kutatásalapú tanulást, valamint a tanári és tanulói kísérletet, és közülük is elsősorban azok, akik a pályájuk elején járnak. Az aktív tanulással kapcsolatos nehézségek közül a tanárok mindkét iskolatípusban a tantervi támogatás, valamint a megfelelő tananyag és tanári segédanyag hiányát, továbbá az időhiányt és a magas osztálylétszámot emelték ki. A pedagógusok legkevésbé a módszertani bizonytalanságot érzik problémának. A legkevésbé szakmai tapasztalattal rendelkezők küzdenek leginkább módszertani nehézségekkel, de az aktív tanulási módszerek használatában a 20 évnél régebb óta pályán levők is gyakran bizonytalanok. A továbbképzéseken való részvételnek pozitív hatása van az aktív tanulási módszerek alkalmazására (BÁNFI & KOROM, 2022: 21). Kutatásuk szerint a frontális és egyéni munka a leggyakoribb, általános iskolában inkább egyéni munka, középiskolában inkább frontális munka dominál a reálszakosoknál. Vizsgálatukban kiemelték, hogy a szakmában eltöltött évek növekedésével egyre nagyobb mértékben álltak át a pedagógusok a frontális munka irányába.

SCHLACHTER és TEPERICS (2022) tanulmányukban hasonló eredményre jutottak, ők kifejezetten a földrajztanárokat (n=65) kérdezték meg. Vizsgálatuk eredményei szerint az új ismeretek feldolgozásának didaktikai lépésére szűkítve a vizsgálatot, feltűnő a „hagyományos módszerek” súlya. A „hagyományos” módszerek és eszközök közé a több évtizede alkalmazható és bevett módszereket soroltuk, míg „modern” módszerek és eszközök alatt az utóbbi évek neveléstudományi, technikai és az iskolák infrastrukturális fejlődése által született módszereket és eszközöket értjük. Egyértelműen a tanárdomináns feldolgozási formák használata jellemző. Közülük [ötfoké Likert-skálán] a magyarázat (4,58), prezentáció (4,15) a szóbeli módszercsoportból, térképek, térképvázlatok (4,48) a legjellemzőbbek. Érdemben kisebb gyakorisággal (3,69; 3,48) az önálló feladatmegoldás és az interaktív táblák használata kerültek a módszerek közé. Az általános iskolákban az interaktív tábla használata arányaiban többször jelenik meg a tanórán, mint a középiskolákban (SCHLACHTER & TEPERICS, 2022: 64).

Lehetőségek a természettudományi módszertanban

Az emberi hosszú távú memória összetett folyamatok eredménye, és számos tényező befolyásolja, hogy milyen információk maradnak meg benne hosszú távon. Az empirikus, tapasztalati tanulás mellett a diákok által aktívan feldolgozott ismeretanyag sokkal jobban megmaradhatnak a hosszú távú memóriában, ezáltal szorgalmazandó a minél gyakoribb használatuk. (PRINCE, 2004).

Az OTDK dolgozatomban megvizsgáltam több, az aktív tanuláshoz köthető módszert, munkaformát. Ezekre vonatkoztatottan mért tanulási motivációk egyértelműen pozitív eredményeket tükröztek a diákok aktivitásának és érdeklődésének felkeltése viszonyában. Az 1. ábrán látható módszerek, munkaformák közül leolvasható, hogy a szorongató és fárasztó érzet kapcsán a szabadulószoza kapcsán tapasztalható csak szignifikáns eltérés, azonban ez a diákok szerint alacsonyabb hatékonyságot mutat. Ez azonban a belecsempészett képességfejlesztéssel nem veszít pedagógiai értékéből. Amennyiben az osztályok eredményei között vizsgálódunk az adatokat külön értékelvén, hasznosság kapcsán csupán a kooperatív munka, atlaszhasználat esetén van nagyobb különbség. Szorongás kapcsán a matematikai számolás, adatelemzés, vaktérképrajzolás és vita kapcsán van különbség. Előbbi három kapcsán ez kétszeres mennyiségű a németes osztály esetén, ez később azért csökkenhetett, mert a diákok hozzászórtak, hogy aktív foglalkoztatás zajlik a földrajz során és feladták azt a kezdeti ellenállást az órai munka ellen, alkalmazkodtak, hogy nem frontális oktatás lesz a továbbiakban. Fárasztó érzet kapcsán csupán a matematikai számolás kapcsán volt különbség a két osztály között, itt is a németes osztály esetén volt némileg negatívabb mértékű (BÉRES, 2023: 85).



1. ábra: Különböző aktív tanuláshoz köthető módszerekhez kötődő diákok által érzett hasznosság, szorongás, és fárasztóság érzet (Forrás: BÉRES, 2023: 86)

Ezen módszerek közül valamennyi alkalmazható a természettudományos tárgyak tanítása során, adott leckeikre szabva. Talán a módszertanilag legkönnyebben adaptálható a szabadulószoba, mint módszer. Ez ugyanis alkalmazható megfelelő kreativitással bármely új ismeretet feldolgozó órán, ismétlésnél, vagy akár ellenőrzésnél.

Adatelemzés szintén fontos kompetenciákat fejlesztő tevékenység. A módszer kiváló eszköz lehet a biológia tantárgyban, különösen az ökológia vagy populációk dinamikájának tanulmányozásához. Például a térbeli adatok elemzése segíthet az ökológiai mintázatok feltárásában. Kémia esetén fontos lehet a kémiai reakciók és anyagok tulajdonságainak vizsgálatában. A kémiai adatok elemzése segíthet az anyagok összetételének és reakcióinak jobb megértésében. Hasonlóképpen a fizikai adatok elemzése szintén fontos a fizika tantárgyak során, különösen a kísérletek során rögzített mérési eredmények értelmezéséhez.

Számolások gyakorlásának beemelése a természettudományokban is sok gyakorlati lehetőséget és értelmezést hozhat be a köznevelésbe. Az alapvető matematikai képességek hasznosak lehetnek a biológiai adatok feldolgozásához, például a populációs növekedés modellezéséhez. Ezen felül például biomatematika alapszintű összefüggéseinek beville a járványok terjedésének modellezésében és megértésében is fontosak lehetnek. De a kémia és fizikai számítások sem elhanyagolhatóak a különböző természeti jelenségek modellezése végett.

A vita segíthet a biológiai folyamatok és evolúciós elméletek megértésében, valamint a környezeti kérdések vitatásában is hasznos lehet. Fizika tantárgyak esetén a vita segíthet az absztrakt és összetett fizikai jelenségek megértésében, például az elméleti fizika területén. Kémia esetén viszont a vita nem mindig a leghatékonyabb módszer a tanításhoz, de több gyakorlati kémiai összefüggést érintő környezeti állapot – helyzet elemzésénél hasznos lehet.

A csoport, valamint kooperatív és kollaboratív munka hasonlóképpen hasznos lehet bármely téma feldolgozásánál. Amennyiben a diákoknál megfelelő mértékben fejlesztve van az ehhez kapcsolódó kompetenciaterület, akkor valóban hatékony ismeretfeldolgozó módszer lehet középiskolai tanulmányokra. A hagyományos leckeértelmezés mellett tárgyanként lehet több szempontú gyakorlati vizsgálat is a munkaforma célja. Például biológiánál csoportokban megfigyelhetik és elemezhetik az élőlények viselkedését vagy együttműködhetnek ökológiai kutatásokban. A kémia és fizika tantárgyak során pedig a kooperatív munka kiváló lehetőséget kínál a diákoknak a laboratóriumi munka során való együttműködésre. Csoportokban végrehajthatnak kémiai kísérleteket, megoszthatják az eredményeket és közösen értelmezhetik azokat.

Innováció megjelenése a tanárképzésben

Az alkalmazott munkaformák Magyarországon fejezetben tárgyalt irodalmakban látható módon a fiatalabb, frissen végzett pedagógusok hajlandósága nagyobb az aktív tanuláshoz köthető módszertani fogások alkalmazására. Ezáltal különösen fontos már a tanárképzés során az ilyen jellegű lehetőségek kontrollált kipróbálása. Első körben a szakmódszertani órákon több óráként, akár kurzusként indokolt lenne megjeleníteni valamennyi tanárképzést folytató egyetemen. Hasznos lehetne akár intenzív tömbösített kurzusként, akár

tréningként is lehetőséget adni ilyen jellegű módszertani fejlődéshez a gyakorló iskolák bevonásával. Erre született egy hasonló törekvés, melynek központi témája a kutatásalapú tanulás volt az SZTE-n (KOROM ET AL., 2016).

A következőkben bemutatok egy ilyen jellegű kurzust, amely különösen alkalmas és hasznos lenne a tanárképzésben a dolgozat céljai szerint. A kurzus neve „Innovációk a természettudományok tanításában” lenne. A kurzus az átlagos szorgalmi időszak hosszának megfelelően 12 hetes lenne. A kurzus három blokkból állna, melyeknek tartalmát pontokba szedtem a 2. ábrán.



2. ábra: Kurzus tematika

A kurzus előfeltétele mindenképp legalább 15 órányi tanítási gyakorlat teljesítése kellene legyen, hogy a hallgatónak már legyen a tanításra rálátásuk és érezzék a tanítás kereteit saját tapasztalataik útján. Formája akár kötelezőként, akár szabadon választottként értelmezve magasabb kredit számú kellene legyen, a nagyobb igényelt időbefektetés végett. A kurzus szükségletei közé sorolható a megfelelő oktató és köznevelésben dolgozó mentortanárok választásán túl, egy interdiszciplináris környezet létrehozása. Egy sikeresen működő ilyen jellegű órához ugyanis szükséges lenne valamennyi – biológia, fizika, kémia, földrajz, természettudomány / környezetismeret – kapcsán egy-egy mentortanár, hogy a hallgatók például a „Z-szak” esetén mindegyik tanulási környezetet láthassák és egyéni preferenciáik szerint gyakorolhassanak egy támogató környezetben.

Az aktív tanuláshoz köthető módszertani kultúra gyakorlati tapasztalási lehetőségei ugyanis hiányoznak a legtöbb hazai tanárképzés portfóliójából. Maga a módszertani – elméleti része több pedagógiai és szakmódszertani órának eleme ugyan, de a lehetőség ezek kipróbálására szűk.

Az első nagy blokk címe „elméleti alapozás” lenne. Az első modul célja, hogy a résztvevők megismerkedjenek az innováció és az aktív tanulás alapjaival, valamint az innovatív tanítási módszerekkel. Ez segítené őket a kurzus későbbi részeinek abszolválásában, hogy hatékonyan alkalmazzák ezeket a módszereket az óratervük kidolgozásánál és a gyakorló iskolai megvalósítás során.

Az első hét órájának címe: Bevezetés az innovációba és a természettudományok oktatásába. Itt a fókusz a kurzus tematikájának ismertetésén túl az oktatási innovációk definiálása, valamint a természettudományos oktatás kihívásainak és lehetőségeinek tárgyalása lenne. Javasolt irodalom ezen rész feldolgozásához: HALÁSZ, 2018; TREAGUST et al., 2023.

A második héten egy előadás lenne szervezve az aktív tanulásról. E során a hallgatók elsajátíthatnak az aktív tanulás alapelveit és megkaphatnának pár eszközt a diákok motiválására, bevonására. Fontos cél lenne még az órán a kritikai gondolkodás és problémamegoldó készségek feljesztése pár interaktív gyakorlaton és helyzetelemzésen keresztül. Javasolt irodalom a tervezéshez, feldolgozásához: BEZANILLA et al., 2019; BRAME, 2016; MICHAEL, 2006; SHANDOMO, 2010.

A harmadik héten végül az elméleti szakasz egy „Innovatív Tanítási Módszertantár” című órával zárulna, ahol a hallgatók megismerkedhetnek több tanulóközpontú módszerrel, munkaformával, különös tekintettel olyanokra, amelyeket már korábban említettem a tanulmányom korábbi szakaszában. Valamennyinél fontos lenne kiemelni a lehetséges hasznát, fejleszthető kompetenciákat, és a szükséges eszközöket és alkalmazhatóságának kereteit, hogy a következő szakaszba lépve a tanárszakos hallgató objektíven tudjon dönteni és ezáltal is megalapozni azt, hogy ne legyen sikertelen a gyakorlat során megelőzve a tanárszakosként sokaknál bekövetkező szakmai kiégést (MILLER & FLINT-STIPP, 2019).

A második tematikus blokk címe: Kutatástámogatás és óraterv készítés, mely háromhetnyi időtartamot ölel fel. A kurzusrész ezen első hetében, a negyedik héten a hallgató találkozna a témájához tartozó szaktanárral és megbeszelnék, hogy melyik témakör kapcsán tudna becsatlakozni egy általa választott módszerrel. Ezt követően a tanárszakos a választott csoporthoz igény szerint bejárhat hospitálni és a hatodik hét végére el kell készítenie egy olyan óratervet, amely alkalmazza az említett módszert vagy munkaformát. A mentorpedagógussal ezt szakmailag és módszertanilag kijavítják. A hallgatók útmutatást kapnának az óratervfejlesztés kapcsán, mely későbbi pályájukra is hasznos hordozna.

Végül a kurzus utolsó blokkja, a Gyakorlat és értékelés kettő részből állna. A szemeszter hetedik és tizenegyedik hete között megtartanák az órákat a hallgatók, úgy, hogy lehetőség szerint a többi hallgató minél több társánál hospitáljon. Minden tanórát követően az órát tartó és hospitáló hallgatók a szaktanárral egy reflexiós alkalmat tartanak, melyen kielemezik közösen az órát. Végül az utolsó héten workshop módszerrel közösen átbeszéljük az oktatóval a gyakorlat tapasztalatait és az e során szerzett élményeket.

Tanárszakosok módszertani portfóliója

Az előbbi fejezethez kapcsolódva készítettem egy kérdőívet, melyet kiküldtem több egyetemre. Végül 142 fő töltötte ki. A célcsoport a legalább egy természettudományos tantárggyal rendelkező tanárszakosok voltak. A kérdőív elején egy demográfiai blokk volt. A kitöltők közül 48 férfi és 94 nő volt. A kitöltők közül 40 fő az SZTE, 74 fő a PTE, 26 fő az ELTE és 2 fő a ME hallgatója. A kitöltők közül 83%-a középiskolai tanári képzésen tanul, a további hallgatók 8,5%-a általános iskolai tanárszakosok és 8,5%-uk az új tanárképzésben vesznek részt.

A kitöltők közül 26 főnek még nem volt iskolai gyakorlata, 37 fő pedig még csak olyan iskolai gyakorlaton vett részt, ahol hospitálni tudott csak még. Az alapsokaság másik részéből 79 főnek már volt tanítási gyakorlata, melyen tanít vagy tanított. Ebből 41 fő végzi jelenleg az összefüggő egyéni iskolai gyakorlatát. A kitöltők közül 19 fő óraadó valamely köznevelési intézményben a tanulmányai mellett, ők valamennyien tanítottak már valamely felsőoktatási gyakorlat során.

A vizsgálatot az előbbieken fényében két részre osztottam: az első csoport, akik még tanítási gyakorlat előtt állnak, a második csoport, akik már tanítottak, tanítanak. Az első csoportnál értelemszerűen csak a tanítás kapcsán képzelt és alakuló módszertani elképzeléseket tudtam rögzíttetni, míg azoknál, akik már tanítottak konkrét eredmények vehetőek ki.

Valamennyi csoport esetén felmértem, hogy milyen módszerekkel tanít, tanítana. E kapcsán kiemelendő, hogy a teljesség igénye nélkül csak a főbb eszközöket, módszereket, munkaformákat választottam ki a kezelhető adatmennyiség és a kitöltői kedv fenntartásának figyelembevételével. Az előbbieket négy csoportra osztottam: (1) frontális munkaformák [tanári diktálás, tanári kísérlet, tanári magyarázat]; (2) aktív tanuláshoz köthető eszköz, módszer, munkaforma [dramatizálás, szerepjáték, egyéni munka, érvelés, vita, játék, kooperatív munka, kollaboratív munka, páros munka, szöveg és táblázatelemzés, tanulói kísérlet, terepgyakorlat]; (3) szemléltetés eszközei [film, videó részletek, interaktív tábla, modellek, okostelefon, prezentáció]; (4) ellenőrzés – értékelés és rögzítés, elmélyülés eszközei, módszerei [füzetvázlat, gyűjtőmunka, házi feladat, projektmunka, röpdolgozat, szóbeli felelet]. Az eredmények a 3. és 4. ábrán láthatóak. A válaszköznél 5 lehetőség közül lehetett választani: *soha nem szeretném használni; egyszer kipróbáltam / kipróbálnám, de többet nem szeretném; ritkán, de szeretném használni; rendszeresen szeretném használni; minden órán szeretném használni*. Látható, hogy a két ábra között nem tapasztalható jelentős eltérés. Az eredményeket statisztikailag is

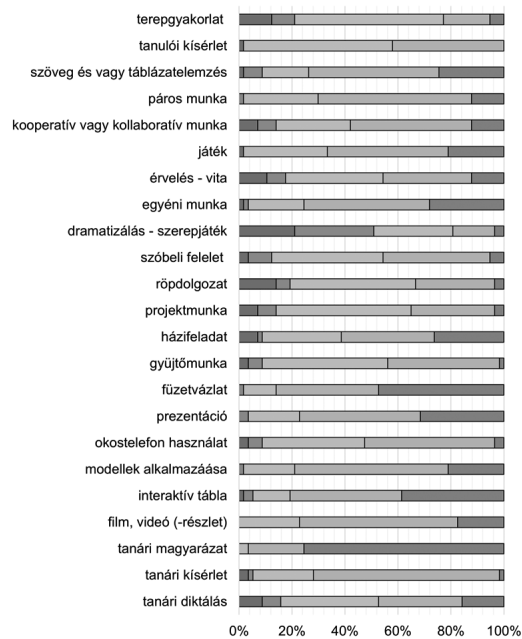
megvizsgáltam, a kérdőív átlagos Cronbach- alfa értéke 0,675, mely alapján megbízható. Az adatok normál eloszlást mutattak. Az elemzés által kimutatható volt az, hogy a két csoport a különböző véleményt alkotott, kivételt képeznek ez alól azonban a páros munka, érvelés – vita, gyűjtőmunka változók, melyek kapcsán volt szignifikáns eredmény. Főbb eltérések közül kiemelhető, hogy azok, akik már tanítottak, nyitottabbá válnak a dramatizálás és szerepjátékok irányába, illetve csökken a frontális formákkal való ellenszenvük, és alkalmazzák azokat, illetve a kooperatív és kollaboratív munka, valamint a szöveg és táblázatelemzés kapcsán a minden órán használok érték visszaszorult az esetükben.

Az adatok alapján lefuttattam egy K-átlag klaszterelemzést, hogy csoportosítsam a változókat. A könyökszabály szerint a legnagyobb csökkenést az inerciában a második klaszter és a harmadik klaszter között mértem, így harmadik klaszterre készítettem el a csoportosítást. A tanárjelöltek ezen három csoportja: (1) főként csoportmunkát kedvelők, (2) változatos módszertant alkalmazók, és (3) főként frontálisan tanítók.

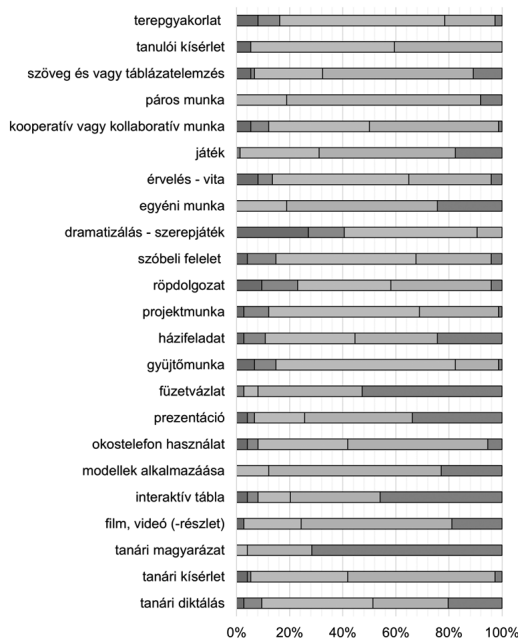
A tanárszakosok első csoportja főként páros munkával vagy kooperatív vagy kollaboratív munkával tanítana. Az ő esetükben a diktálás visszaszorul, de kifejezetten szeretik az interaktív táblákat és az érvelő – vita szituációkat alkalmazni.

A hallgatók második csoportja a tanári diktálás mellett az egyéni és páros munkát preferálja, esetükben népszerű még a röpdolgozatok íratása, szóbeli feleltetés. De rájuk is jellemző az interaktív tábla használata, melyet kiegészítenek tanári magyarázattal, film-, videórészlettel, prezentációval, füzetvázlattal, gyűjtőmunkával, adatelemzéssel, vagy éppen modellek vizsgálatával. Ő rájuk jellemző, hogy ritkábban, de tartanának terepgyakorlatot, illetve alkalmaznák a dramatizálást, szerepjátékokat a tanítás során.

Végül a harmadik csoport szívesen alkalmaz kísérleteket, rájuk jellemző, hogy inkább a tanári diktálás és az egyéni munkát alkalmazzák az óráikon. Jellemző rájuk a modellek bevitele, illetve erősen jellemző rájuk a füzetvázlat készíttetés, a tanári magyarázat, és a házfeladat adás, de sokszor elemeztetnek adathalmazokat a diákokkal.



3. ábra: A tanítás előtt állók koncepciója a szimpatikus módszerekről

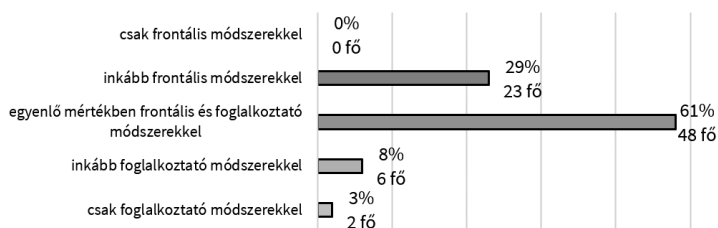


4. ábra: A már tanító tanárszakos hallgatók módszertani portfóliója

Előbbi eredményeket összehasonlítottam a korábban, az „Alkalmazott munkaformák Magyarországon” fejezetben vizsgált több éve tanító pedagógusokról született tanulmányok konklúzióival. A fentiek jól mutatják, hogy Bús és Schlachter & Teperics vizsgálatok eredményei mások, hiszen a három tanárszakos csoportból kettő csoport szívesen alkalmaz aktív tanulói módszereket, sőt azokat részesíti előnyben (ez jellemző az első két csoportra a klaszterelemzésből). Míg Bánfi és Korom adatfelvételével viszont párhuzamba állítható az első két csoport, de kiemelendő, hogy bizonyos tanárszakosokra ez sem feltétlen igaz, ők inkább a frontális munkaforma felé hajlanak módszertanilag. Ezen felül megkérdeztem mindkettő csoportot, hogy a természettudományos tantárgyak tanításakor mely módszereket, munkaformákat részesíti előnybe. Az 5. és a 6. ábrán ábrázoltam ezen értékeket, valamennyi kategória esetén látható, hogy az adott csoportból azt hány fő jelölte, és hogy ezen fő szám hány százaléka az csoport összlétszámának. Nagy változás figyelhető meg a középértékeknél, ugyanis azon hallgatók, akik már tanítottak kevésbé foglalkoztató és inkább frontális munkaforma felé hajlottak. A szélsőségek pedig áthelyeződtek, akik már tanítanak, tanítottak, 79 főből ketten vélik úgy, hogy az ideális tanári munka csak foglalkoztató módszerekkel történik.



5. ábra: A még tanítás előtt álló hallgatók módszertani elképzelései (n=63)



6. ábra: A már tanító hallgatók módszertani elképzelései (n=79)

Összegzés

Az aktív tanulási módszerek minél magasabb szintű bevezetése a köznevelésbe nagy előnyökkel járhat a diákok számára. Ezen módszerek ugyanis ösztönözhetik a diákok érdeklődését és motivációját a tanulással kapcsolatban. Az interaktív tevékenységek, például csoportmunka vagy problémamegoldó feladatok, lehetőséget adnak a diákoknak arra, hogy valódi élményeket szerezzenek a tanulás során, ami segít elkerülni az unalmat és a passzív órai részvételt. Ezen túl fejleszthetik a diákok kritikus gondolkodási képességeit. Az ilyen módszerek ugyanis elősegítik, hogy a diákok különböző nézőpontokat vegyenek figyelembe, érveljenek, és alaposan megfontolják az információkat. Ez javítja az analitikus gondolkodásukat és a kritikus értékelő képességeiket. Az interaktív projektek, kreatív feladatok és csoportmunka során a diákok olyan helyzetekkel találkoznak, ahol különböző módszereket és stratégiákat kell alkalmazniuk a megoldás megtalálásához. Ez hozzájárul a problémamegoldó gondolkodásuk fejlesztéséhez és a gyakorlatban alkalmazható tudásuk bővítéséhez.

Emellett a dolgozatban tárgyalt kurzus, amely előkészíti a tanárképzésben részt vevő hallgatókat, fontos szerepet játszhat az oktatás minőségének növelésében. A kurzustematikában ismertetett elméleti alapozás és az innovatív tanítási módszertantár bemutatása nagy segítséget jelenthet a hallgatóknak, hogy megértsék az aktív tanulás elveit és gyakorlati alkalmazását. A kutatástámogatás és óratervezés készítés rész segíthet a tanároknak abban, hogy hatékonyan tervezhessék óráikat az általuk választott módszerekkel, és a mentorok segíthetik őket a tervek kidolgozásában. A gyakorlat és értékelés szakasz pedig lehetőséget kínál a hallgatóknak a valós környezetben történő kipróbálásra, amely hasznos visszajelzéseket és tapasztalatokat szolgáltat a tanítás és tanulás területén. Ezáltal egy ilyen kurzusnak a felsőoktatási intézményekben történő bevezetése hozzájárulhat az aktív tanulási módszerek elterjedéséhez és a leendő pedagógusok, oktatók felkészítéséhez a modern oktatási módszerek alkalmazására.

A tanárok és hallgatók körében végzett kutatások eredményei segíthetnek finomítani a kurzus tervezését és tartalmát, hogy az még jobban megfeleljen a gyakorlati igényeknek és elvárásoknak. Az oktatási innovációk terén végzett kutatások fontos szerepet játszhatnak mind a fejlődő, mind a fejlett oktatási rendszerekben, és hozzájárulhatnak a diákok sikeresebb tanulásához.

A szakmódszertani kutatásoknak így fontos szerepük van abban, hogy a folyamatosan változó világban lépést tudjon tartani az oktatás is a rohanó, információdús környezetben és ezek ellenére is megfelelő módon kapcsolódhassunk pedagógusként a diákokhoz. A kutatásom következő, leendő eleme egy, az OTDK dolgozatomban is már elemzett módszer, a szabadulósorozat részletesebb elemzése, ezáltal általános iskolai korosztálynál. A kutatás az Innovációs és Technológiai Minisztérium ÚNKP-23-2-I kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának támogatásával készül.

IRODALOM

BÁNFI Gréta, & KOROM Erzsébet (2022): Tanulói aktivitásra alapozott oktatási módszerek alkalmazásának vizsgálata általános és középiskolai tanárok körében. *Iskolakultúra*, 32(10), 3–21. <https://doi.org/10.14232/iskkult.2022.10.3>

BÉRES András (2023): Tanulóközpontú módszerek motivációs elemzése a földrajztanulásban és -tanításban. *Kultúratudományi Szemle*, 5(1), 73–96. <https://doi.org/10.15170/KSZ.2023.05.01.04>

BEZANILLA María José, FERNÁNDEZ-NOGUEIRA Donna, POBLETE Manuel, & GALINDO-DO-

- MÍNGUEZ Hector (2019): Methodologies for teaching-learning critical thinking in higher education: The teacher's view. *Thinking Skills and Creativity*, 33, 100584. <https://doi.org/10.1016/J.TSC.2019.100584>
- BRAME Cynthia J (2016): *Active Learning*. Vanderbilt University Center for Teaching.
- BÚS Enikő (2015): Problémaközpontúság és tanítási módszerek vizsgálata általános és középiskolai pedagógusok körében. In Tóth Zoltán (szerk.), *Új Kutatások a neveléstudományokban* (pp. 59–67). MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság.
- HALÁSZ Gábor (2018): Innovációs folyamatok a magyar oktatási rendszerben. *Neveléstudomány| Oktatás–Kutatás–Innováció*, 6(1), 18–41.
- KOROM Erzsébet, CSÍKOS Csaba, CSAPÓ Benő (2016): A kutatásalapú tanulás megvalósításának feltételei a természettudományok tanításában. *Iskolakultúra*, 26(3), 30–42. <https://doi.org/10.17543/ISKULT.2016.3.30>
- MAGYARORSZÁG KORMÁNYA (2020): 5/2020. (I. 31) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4) Korm. rendelet módosításáról). *Magyar Közlöny*, 17, 290–446.
- MICHAEL Joel (2006): Where's the evidence that active learning works? *Advances in Physiology Education*, 30(4), 159–167. <https://doi.org/10.1152/advan.00053.2006>
- MILLER Kyle, FLINT-STIPP Karen (2019): *Preservice Teacher Burnout: Secondary Trauma and Self-Care Issues in Teacher Education*. 28(2), 28–45.
- PRINCE Michael (2004): Does Active Learning Work? A Review of the Research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223–231. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x>
- SCHLACHTER Gabriella, TEPERICS Károly (2022): A földrajztanárok által alkalmazott módszerek egy online vizsgálat tükrében. *Modern Geográfia*, 17(1), 57–71. <https://doi.org/10.15170/MG.2022.17.01.04>
- SHANDOMO Hibajene M (2010): The Role of Critical Reflection in Teacher Education. *School-University Partnerships*, 4(1), 101–113.
- TREAGUST David F., WON Mihye., DUIT Reinders (2023): Paradigms in Science Education Research. In LEDERMAN Norman G. – ABELL SANDRA K (szerk.) *Handbook of Research on Science Education*, Volume II (pp. 3 – 17). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203097267.ch1>

Vajdasági óvodások intelligencia-profiljának vizsgálata saját fejlesztésű digitális alkalmazással³⁴

Absztrakt

Jelen kutatás célja a gyermeki intelligenciaprofilok (GARDNER 1983, 1999, 2006) feltérképezése óvodai nevelési környezetben (KRECHEVSKY 1994, GYARMATHY – HERSKOVITS 1999, SÁNDOR-SCHMIDT, 2019) a Mindenki Másképp Intelligens (MIMI) módszer (SÁNDOR-SCHMIDT 2016, 2019, 2022) digitális környezetbe való adaptálása által, vajdasági óvodások körében. Kurrens kutatásom tárgyát egy saját fejlesztésű, a gardneri többszörös intelligenciák vizsgálatára és mozgósítására szolgáló, érintőképernyős mobil eszközön (táblagép) futó applikáció képezi, mely a MIMI módszer digitalizált adaptációja. Kutatásomban arra a kérdésre keresem a választ, hogy megvalósulhat-e az óvodáskorú gyermekek gardneri intelligenciaprofiljának vizsgálata a digitális térben. Pilot kutatásomat a magyarkanizsai (Vajdaság) Gyöngyszemeink Iskoldskor Előtti Intézmény egy magyar tannyelvű óvodai csoportjában végeztem 10 nagycsoportos (5-6 éves) óvodás, szülei (10 fő) és két óvodapedagógus bevonásával 2023 tavaszán. A vizsgált gyermekek előzetes digitális kompetenciáinak felmérésére ugyanekkor történt, hazai és nemzetközi kérdőívekből összeállított (NIKOLOPOULOU és MTSAI 2010, KONOK és MTSAI 2020) IKT-eszközhasználati szokásokat felmérő kérdőívet tölttettem ki az érintett gyermekek szüleivel. A vizsgálat során beigazolódott, hogy az alkalmazás animált, mozgatható, hangot kiadó grafikus elemeinek, videóinak és képeinek köszönhetően az applikáció újszerűnek hat, fenntartja a gyermeki figyelmet és a motivációt a feladatvégzésre vonatkozóan. A vizsgált óvodások különféle interakciókba (koppintás, csúsztatás, húzás és ejtés) léptek az alkalmazással, mely műveleteket többségében könnyedén végrehajtották. A MIMI módszer tevékenységeinek digitális környezetbe helyezése többnyire alkalmazhatónak bizonyultak a gyermeki intelligenciaprofilok vizsgálatára.

Kulcsszavak: intelligenciaprofil, digitális környezet, óvodai nevelés.

Bevezetés

A jelen kor gyermekei olyan világban nőnek fel, ahol az információs és kommunikációs technológia (IKT) a mindennapi életük szerves részét képezi és alakítja tevékenységeiket. Számos kutatás bizonyítja, hogy már születéstől kezdve megfigyelhető, hogy a kisgyermekek részt vesznek képernyő alapú kommunikációban, például videóhívásokban távoli nagyszüleikkel az érintőképernyős mobil (okostelefon, táblagép) eszközökön (MCCLURE és MTSAI, 2018: 1) és még az első születésnapjuk előtt képesek a húzás (swipe) egyérintéses kézmozdulat által interakcióba lépni a felhasználói felületekkel (O'CONNOR, 2017:88-90). HARRISON és MCTAVISH (2018) rámutattak, hogy már hároméves kor előtt a gyermekek képesek az okostelefonon és táblagépen önállóan megtekinteni

34. A jelen munka megírását Magyarország Collegium Talentum programja támogatta.

fényképeket és videókat, navigálni a YouTube-on, valamint életkoruknak megfelelő alkalmazásokkal játszani. Ezen kutatások is arra engednek következtetni, hogy a gyermekek technológiai készségei nagyon fiatal korban elkezdnek fejlődni, leginkább az otthoni környezetben, szülei és idősebb testvéreik digitális eszközhasználatának megfigyelésével és utánzásával (CHAUDRON és MTSAI, 2018: 44-47).

CHAUDRON és mtsai (2018) szerint a kisgyermekek digitális készségeinek fejlesztésében, illetve a digitális technológiával való interakcióik elsajátításában – melyek családonként és gyermekenként nagymértékben változhatnak – a következő tényezők játszanak döntő szerepet: a digitális eszközök és tartalmak típusához való hozzáférés, a gyermek érdeklődése és szükségletei, valamint a szülők által nyújtott támogatás és részvétel. A digitális technológiával való interakciókban a szülői támogatás és részvétel (például: nyitott és engedékeny, korlátozó és ellenőrző, támogató és igényes) függ a szülők digitális technológiával kapcsolatos tudásától és tapasztalatától, a digitális technológia elterjedésétől és elfogadásának szintjétől abban a társadalomban, amelyben élnek. Minél pozitívabban értékeli a szülő a digitális technológiát, annál hajlamosabb a gyermeke digitális tevékenységeinek aktív támogatására.

A kisgyermekek játék- és tanulás helyszínei szintén átalakultak (ARNOTT, 2017: 7-10). A digitális eszközök hozzáférhetősége lehetőséget biztosít számukra, hogy új, sokrétű tanulási környezetekkel és más gyermekekkel léphessenek kapcsolatba egy globális közösségben. A technológia adta lehetőségek felhasználásával módosult a tanulás jelenségéről rendelkezésünkre álló adathalmaz. Ezen minőségi és mennyiségi változások a korábbi elméletek, gyakorlati módszerek fejlődését, változását, új elméletek és módszerek kidolgozását eredményezte. A digitális oktatás mára túlmutat az oktatási módszerek digitalizálásán, mindinkább a folyamat digitális eszközök bevonásával történő kiegészítését, gazdagítását és újragondolását jelenti. Jelenkori, megoldásra váró feladat, hogy a technológia segítségével hogyan lehet növelni a tanulás hatékonyságát, támogatni a differenciált tanítást, növelni a tanulók kitartását, fokozni a figyelmet, és fenntartani a motivációt (MOLNÁR és MTSAI, 2020: 57-60).

A kutatás célja

Jelen kutatás célja a gyermeki intelligenciaprofilok feltérképezésére szolgáló Mindenki Másképp Intelligens (MIMI) óvodai nevelési módszer vizsgálata a digitális környezetben. A kutatás tárgyát egy saját fejlesztésű, Többszörös Intelligenciák vizsgálatára és mozgósítására szolgáló, táblagépfutó applikáció képezi, mely a MIMI módszer digitalizált megvalósítása.

A MIMI módszer digitális térbe való átültetésének igénye azért merült fel, mert szándékomban van lépést tartani a kor tendenciáival egy olyan eszköztár létrehozásával, mely a digitális gyermekkor jellemzőivel összhangban áll. Az alkalmazás az összetett játékeszközök kidolgozásához képest jelentős időmegtakarítást tesz lehetővé, mivel a táblagépre egyetlen applikáció letöltése szükséges. Továbbá az alkalmazás globális elérhetőségéből és felhasználóbarát voltából adódóan az intelligenciaprofil feltérképezésében hatékonyabb megoldást jelenthet. A kutatás a következő kérdésekre keresi a választ: A gyermeki intelligenciaprofil vizsgálata megvalósulhat-e és ha igen milyen mértékben a digitális térben? Hogyan viszonyul az óvodáskorú gyermek magához az eszközhöz és az applikációhoz? Tudja-e kezelni a gyermek az applikációt és milyen nehézségekbe ütközik a használata közben?

Elméleti háttér

Howard GARDNER (1983) Többszörös Intelligenciák elmélete szakít az addigi szingularista felfogással, miszerint létezik egy általános intelligencia, a g-faktor, amely a részképességekből felépülő hierarchia csúcán helyezkedik el, ezzel meghatározva minden intellektuális részképességünket (DEZSŐ, 2020:41-44; 2022:17-21). Az intelligencia fogalmát Gardner többes számban használja, mivel nyolc egymástól független egységként különböztet meg nyelvi, logikai-matematikai, térbeli, zenei, testi-mozgásos, interperszonális, intraperszonális és természeti intelligenciát. Felfogásában az általa leírt intelligenciákban minden ember elér egy bizonyos szintet, csak a szintek mértékében és mintázatában vannak eltérések (GARDNER, 2009; DEZSŐ, 2021:12-15; 2022:25-26).

Mindenki Másképp Intelligens módszer

Sándor-Schmidt Barbara által megalkotott Mindenki Másképp Intelligens (MIMI) módszer (SÁNDOR-SCHMIDT, 2016; 2019; 2022) a Project Spektrum óvodai nevelési módszertan (GARDNER, és MTSAI, 1998) önálló adaptációja, mely a Többszörös intelligenciák (GARDNER, 1983) és a Nem Egyetemes fejlődés (FELDMAN, 1980) elméletein alapul. A MIMI módszer bevalásvizsgálata a Kárpát-medencei magyar nyelvű óvodai közegben 2015 és 2022 között megvalósult.

A MIMI módszerhez hét tudásterület kapcsolódik, ezek a mozgás, nyelvi, szociális megértés, tudományos, zene, matematika, vizuális művészeti területek, melyek szorosan kapcsolódnak a gardneri intelligenciákhoz. Az intelligenciák és tudásterületek a következőképpen csatlakoznak egymáshoz: nyelvi intelligencia-nyelvi tudásterület, logikai-matematikai intelligencia-matematika tudásterület, természeti intelligencia-tudományos tudásterület, zenei intelligencia- zene tudásterület, interperszonális és intraperszonális intelligencia-szociális megértés tudásterület, térbeli intelligencia- vizuális művészeti tudásterület, testi-mozgásos intelligencia- mozgás tudásterület (GARDNER és MTSAI, 1998:32; SÁNDOR-SCHMIDT, 2022:41).

A tudásterületekhez különböző játéktevékenységek tartoznak, melyekkel a vizsgáltot végezzük. A módszer tevékenységeihez előre meghatározott játékeszközök, módszertani eljárások, játékleírások, mérési-értékelési stratégiák tartoznak, amelyek alapján a tevékenységeket végezzük (SÁNDOR-SCHMIDT, 2022: 42-75)

Digitalizáció folyamata

A módszer digitalizálásának folyamata a MIMI tevékenységeinek elemzésével, a játékleírások, módszertani eljárások analízisével indult. Ennek célja az volt, hogy megállapítsam, mely módszerek és milyen technikákkal ültethetők át a digitális környezetbe, vagyis mi szükséges egy szoftveres megoldás megvalósításához. Valamint elemzést végeztem a meglévő szoftveres lehetőségekről és megvizsgáltam, hogy milyen audio-vizuális lehetőségek állnak a rendelkezésre. Továbbá kutatást végeztem arról, hogy a kutatott korosztályban (óvodáskor) mely mobil eszközök a legalkalmasabb a vizsgálat elvégzéséhez.

Az érintőképernyős mobil eszközök a képernyőméret, hordozhatóság, könnyű kezelhetőség, és intuitív érintőképernyős felületnek köszönhetően nagymértékben elterjedtek a kisgyermek körében. Az eszközök szoftveres funkciói pedig lehetővé teszik az információk többféle ábrázolását (képek, videók és animációk) a feladatok nehézségi szintjének változtatosságát, a feladatok visszajelzését és ismétlését, mely által a kisgyermek egyéni tanulási környezetben aktívan irányíthatja saját tanulását (OUTHWAITE és MTSAI, 2017:50-54).

AZIZ (2013) vizsgálatából kiderül, hogy 2 éves korban a gyermekek még nehezen boldogulnak a több érintésből álló gesztusok (pöccintést, csúsztatást, húzást és ejtést, forgatást, csípést és szétterítést) megtételére. Szintén hasonló problémák merülnek fel a többszörös érintéssel járó forgatások, csípések és szétterítések során a 3 éves gyermeknél. Mindezek háttérben a finommotorikus készségeik fejlődése áll, mely még ebben a korban tanulási korai szakaszában van. Azonban a 4 és 12 év közötti gyerekek mind a 7 fő ujjmozdulatot sikeresen végrehajtják, mint az érintést, húzást/csúsztatást, szabad forgatást, húzást és ejtést, csípést, pöccintést és szétterítést. Mindezeket figyelembe véve arra a következtetésre jutottam, hogy egy táblagépen futó alkalmazás (applikáció) a legmegfelelőbb választás a gardneri intelligenciákhoz kapcsolódó tevékenységek digitalizálására.

A megvalósíthatóság elemzését követően a szoftver működésének meghatározása következett, melyet egy egyetemista hallgatóval, Győri Bencével közösen végeztünk el, az applikáció leprogramozása pedig Bence munkája (GYŐRI, 2023:13-24) volt. A tevékenységek digitális térbe való átvitelének megtervezése részemről az alkalmazás működésének leírásából, az applikáció médiaelemeinek létrehozásából, valamint a felhasználói felület kinézetének megtervezéséből állt.

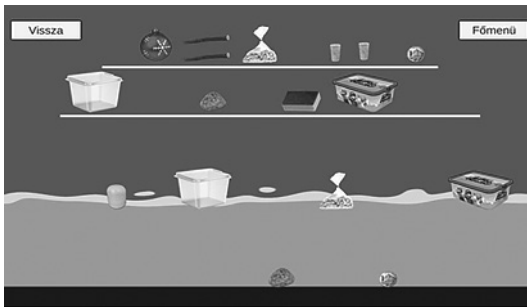
Applikáció

A tevékenységek közül a logikai-matematikai, természeti, zenei, verbális, és a vizuális intelligenciát vizsgáló játékokat tartottam könnyebben adaptálhatónak a digitális térbe, így azokra fókuszáltam és összesen tizenegy játékot transzformáltam át az alkalmazásba. Az inter-és intraperszonális intelligenciákat vizsgáló tevékenységet pedig, egy korábbi kutatás során (SÁNDOR-SCHMIDT és ÁBRAHÁM, 2021) helyeztünk át a digitális környezetbe, mely nem tárgya a jelenlegi kutatásnak. A testi-kinesztetikus intelligenciát vizsgáló játékok később lesznek implementálva, mert fizikai mivolta miatt összetettebb és további kutatások szükségesek hozzá.

A játékokat két módban, nehézségi szinten (nagycsoportos és iskolaelőkészítő csoportos) játszhatók. Az applikáció használatakor jelen van a vizsgáló személy, aki a tevékenység kezdetén ismerteti a feladatokat és az alkalmazás működését, valamint végig követi a gyerek tevékenységét. Az alkalmazás többek között tartalmaz animált, mozgatható, hangot kiadó grafikus elemeket, videót, képet, illetve egyes tárgyak szimulált fizikáját. Mindezeknek köszönhetően a vizsgált kisgyermek különféle interakciókba lép az alkalmazással, mint koppintás, csúsztatás, húzást és ejtést.

Néhány példa az alkalmazásban használt technikákra és a velük való interakciókra:

Az úszik vagy süllyed játék (lásd 1. ábra) a természeti intelligencia vizsgálatára szolgál. Célja a becsülés, a variációk közti kapcsolatok feltérképezése, valamint hipotézisek generálása és tesztelése egyszerű kísérletek során. Az óvodások feladata, hogy előrejelezzék, mely tárgyak süllyednek el a vízben, és melyek maradnak a víz felszínén, valamint, hogy teszteljék az általuk megfogalmazott jóslatokat és állítsák fel hipotéziseket. A játék során az óvodás különböző tárgyakat ejtethet bele a vízbe, előtte megjósolva, hogy az adott elem lebeg vagy elsüllyed. A tárgyak egymásra, egymásba helyezhetők (pl. műanyag dobozba pénzérme, kavics helyezése). A tárgyak elsüllyesztése/lebegtetése az adott elemre való koppintással, húzással és az akvárium feletti elengedéssel történik. Az alkalmazásban a tárgyak ugyanúgy süllyednek, illetve lebegnek a vízben, ahogy a fizikai térben. Ebben a játékban a húzás és ejtés, valamint a tárgyak szimulált fizikája technika adott lehetőséget az eredeti játék adaptálására.



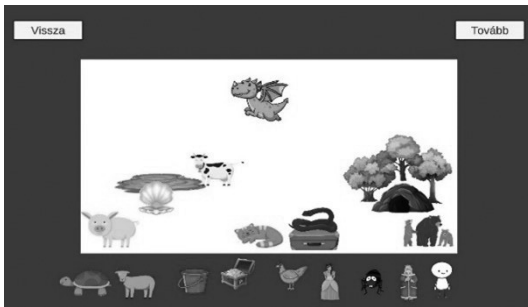
1. ábra: Úszik vagy süllyed játék



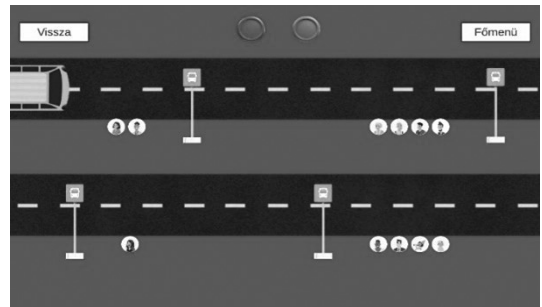
2. ábra: Hallgasd és párosíts

Négy játéktevékenység vizsgálja a zenei intelligenciát (lásd 2. ábra) A játékok során a zenei észlelési tevékenységek feltérképezése történik (hangmagasság felismerése és megkülönböztetése különféle helyzetekben). Ezeknél a tevékenységeknél az elemekre való koppintás, azok mozgatása, egymásra húzása, és hangok lejátszása technika van túlsúlyban. A játékokban a gyerekeknek az egyes hangokat, ismert dallamokat kell felismernie, párosítania.

Szintén a húzás és ejtés technikát alkalmaztam a verbális intelligenciát vizsgáló mesetábla (lásd 3. ábra) tevékenységben a különböző mesebeli figurák mozgatására és a mesetáblán való elhelyezésre, melyből egy kitalált történetet kell alkotniuk az óvodásoknak. A játék az elmondott mese szókincsének bonyolultságának, a mondatstruktúrájának, a narratíva hanghasználatának, a mesében megjelenő párbeszédek, valamint a tematikus összefüggések és kifejezőképesség vizsgálatára szolgál. A tevékenység során a gyermek feladata, hogy mesét mondjon különböző, előre meghatározott elemek felhasználásával.



3. ábra: Mesetábla játék



4. ábra: Busz Játék

A logikai-matematikai intelligenciát vizsgáló Busz játékban (lásd 4. ábra) a busz egyik megállóból a másikba szállítja az utasokat, ami előre leanimált technikával valósul meg. A Busz játék célja, hogy feltárja a gyermekek matematikai-logikai intelligenciáját. Segíti a gyermekek fejben számolási képességét, valamint a számok megértésének, fejben tartásának, kalkulációnak az ehhez szükséges képességeknek a mozgósítását. A játékos feladata, hogy fejben számolva nyomon kövesse a fel-, és leszálló, valamint a várakozó utasok számát.

Vizsgálati módszer

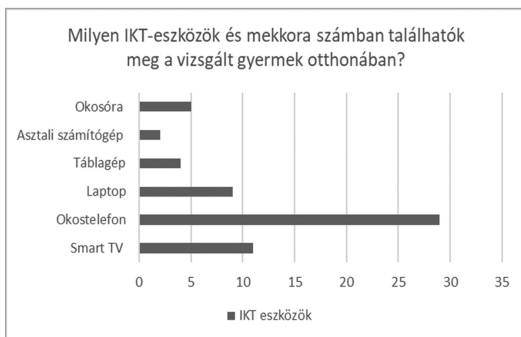
A vizsgálat során pilot kutatást végeztem a magyarkanizsai (Vajdaság) Gyöngyszemeink Iskoláskor Előtti Intézmény egy magyar tannyelvű óvodai csoportjában, 10 óvodás (5-6 éves) és szülei (10 fő) bevonásával 2023 tavaszán. Az óvodás gyermekekkel használhatósági tesztet végeztem (DUMAS és REDISH, 1999), a gyermekek szüleivel pedig kérdőívet töltöttem ki (NIKOLOPOULOU és MTSAI, 2010; KONOK, és MTSAI, 2020).

Kérdőív

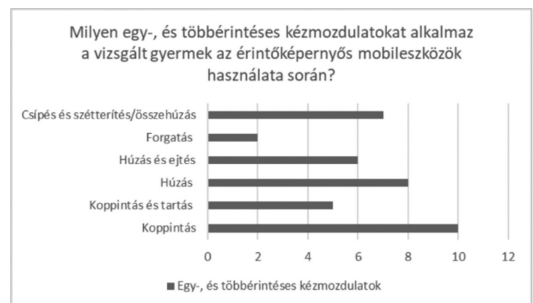
IKT-eszközhasználati szokásokat felmérő kérdőív célja a pilot kutatásban részt vett óvodások otthoni információs és kommunikációs technológiához való hozzáférést és használatát vizsgálta volt. A papír alapú kérdőív 16 zárt és 4 nyitott kérdést tartalmazott, mely kérdések a gyermek otthonában megtalálható IKT eszközökre, gyermekek otthoni érintőképernyős mobilkészülékhasználat módjára, idejére, valamint az egy és többérintéses kézmozdulatok elsajátíthatóságára fókuszált. Továbbá, a kérdések kitértek arra is, hogy milyen tevékenységeket végeznek a gyerekek az eszközökön.

A háztartásokban a leggyakoribb IKT-eszköz az okostelefon volt. 10 háztartásban összesen 4 táblagép volt elérhető. A 10 vizsgált gyerek közül senkinek nem volt saját okostelefonja vagy táblagépe.

A vizsgált gyermekek közül egy kivételével aktív módon használták az érintőképernyős eszközöket. Vagyis egyedül, önállóan bekapcsolta, keresett, koppintott, kiválasztott stb. egy gyermek pedig passzív módon, ő maga nem választott tartalmat, nem keresett, csak nézte a képeket és hallgatta a videókat, amit beállítottak neki.

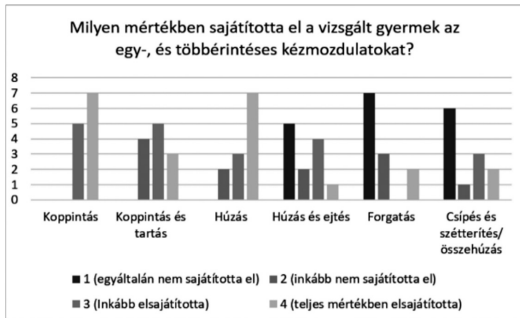


5. ábra: IKT eszközök a háztartásokban



6. ábra: Gyermekek által használt egy- és többérintéses kézmozdulatok

A vizsgált gyermekek többségében öt éves korukban használták először az érintőképernyős mo-
bileszközöket, a legkorábban megjelölt életkor a két év volt. Az egy- és többérintéses kézmozdulatok
elsajátításával kapcsolatos kérdésemből kiderült, hogy az összes vizsgált gyermek alkalmazta a koppintás
kézmozdulatot az érintőképernyős eszközök használata során. Többségük továbbá alkalmazta a húzás,
csípés, szétterítés, húzás és ejtés kézmozdulatokat is. A forgatás többérintéses kézmozdulatot csak két
gyermek használta.



7. ábra: Egy- és többérintéses kézmozdulatok elsajátíttósága



8. ábra: Érintőképernyős mo-
bileszközök gyermek általi
használata

A szülők véleménye szerint leginkább a koppintás, húzás, koppintás és tartás kézmozdulatok azok,
melyeket az óvodások leginkább elsajátítottak már, legkevésbé pedig a forgatást.

A kérdőív a mobiltelefonok és táblagépek időbeli használatára is kitért, melyből kiderült,
hogy a gyermekek túlnyomó többsége átlagosan napi 1-2 órát foglalkozik ezekkel az eszközökkel.
A gyermekek többsége meséket, filmeket és videókat néz az eszközön. Az eszközök biztosítására
és felügyeletére vonatkozó kérdésemből kiderült, hogy a szülők többsége szórakoztatni szeretné a
gyermeket az eszköz által és folyamatosan ellenőrzi, hogy a gyermek mire használja az eszközt.

Használhatósági tesztelés

A használhatósági tesztelés elsődleges célja a felhasználói felülettel és az általános felhasználói
élménnyel kapcsolatos problémák azonosítása és kezelése, biztosítva, hogy a termék intuitív, fel-
használóbarát legyen, és megfeleljen a célközönség igényeinek (DUMAS és REDISH, 1999).

A pilot kutatást 6 nagycsoportos lány és 4 fiú bevonásával végeztem, hogy teszteljem a szoftver
használhatóságát. A használhatósági tesztelés minden gyermek egyedileg végezte el egy körülbelül
15-20 perces időtartam alatt az óvoda csendes szobájában, a vizsgálat során pedig folyamatosan jelen
voltam. A teszt során az applikáció a 11 játékát próbálták ki. A használhatósági tesztelés során a meg-
figyelési módszerét alkalmaztam, figyelembe véve a következő kritériumokat Jakob NIELSEN (1994)
használhatósági alapelveiből: érthetőség, megfelelő tartalom; könnyű kezelhetőség; vizualitás és
dizájn, hang és zene, felhasználói élmény.

A vizsgálat kezdetén az óvodások megkapták a táblagépet, és kérdéseket tettem fel, arra vonatko-
zóan, hogy volt-e már korábban tapasztalatuk a táblagéppel, rendelkeznek-e saját eszközzel, és hogy
mire használják a táblagépet. Annak ellenére, hogy a kérdőívek alapján csak négy háztartásban volt
táblagép, és egyik gyermeknek sem volt saját eszköze, minden gyermek ismerte és használta már
az eszközt. A rövid bevezetőt követően a gyerekek az alkalmazás játékaival játszottak. Minden játék
kezdetén ismerttettem annak működését és a feladatot. A vizsgálat során feljegyeztem az alkalmazás
használata során felmerült problémákat, rögzítettem a gyermekek reakcióit, megjegyzéseit, és az
egy-egy játék használhatóságát a felállított szempontsor szerint. A vizsgálatból az alábbi következtet-
ések vonhatók le:

Érthetőség, megfelelő tartalom

Mind a 11 játék ismertetését követően a gyermekek tisztában voltak az adott játékfeladattal. Az al-
kalmazás tartalma illeszkedett a gyermekek életkorához és érdeklődési köréhez, mivel a tartalom
teljes egészében a MIMI módszer implementált változatával volt összhangban.

Könnyű kezelhetőség

Az applikáció használatához szükséges egyérintéses kézmozdulatokat, mint a koppintás, húzás, tartás és elejtés, minden gyermek ismerte, hatékonyan és intuitíven használta a játékok során, ahogy a funkcionális gombokat is. Észlelt hibák: A térbeli-vizuális intelligencia rajzolás játéknál 2 gyermeknél jelentkezett, hogy miközben rajzoltak a képernyőn, nem csak az ujjuk hegyével, hanem a tenyerük oldalával is érintkeztek a kijelzővel. Az alkalmazás észlelte ezt és véletlenszerűen vonalakat húzott oda, ahol nem kellett volna.

Vizualitás és design

Az alkalmazás vizuális megjelenése és designja élénk, színes és játékos. A felületen gyermekbarát karakterek és mesebeli elemek találhatók, amiket többségében könnyen felismertek és azonosultak az óvodások. A felület letisztult és könnyen áttekinthető kinézete, lehetővé tette a felhasználók számára, hogy könnyen navigáljanak az alkalmazásban, és gyorsan megtalálták a kívánt funkciókat és tartalmakat. Az alkalmazás vizuális megjelenése és designja tehát felhasználóbarát és vonzó élményt kínált.

Hang és zene

A 11 játék közül a zenei intelligencia 4 játéka tartalmazott hangot, valamint a verbális intelligencia 1 játéka audiovizuális elemet. A hanghatások nem voltak zavarók a játékos számára, hallható volt és megfelelt a funkciójának. Észlelt hiba: A hibák felismerése játékokban, a 4 különböző dal, melyek közül egy a helyes, a többiben hibák vannak elrejtve, a 11 vizsgált gyermek közül egyikük sem észlelte az eltérést. Ez arra enged következtetni, hogy észlelhetőbb hibákat kell ejteni a dalban.

Felhasználói élmény

A játéktevékenységek mindegyike pozitív érzelmi elmozdulást eredményezett. Az alkalmazás képes volt felkelteni és fenntartani a gyermekek figyelmét, miközben élvezettel használták, motiváltak voltak az óvodások, hogy mind a 11 játékot kipróbálják. Frusztráció egyik játéknál sem jelentkezett.

Összegzés és reflexió

Howard Gardner által megalkotott Többszörös Intelligenciák elmélete (1983) nyolcféle intelligenciát különböztet meg, ezek: nyelvi, logikai-matematikai, térbeli, zenei, testi-mozgásos, interperszonális, intraperszonális és természeti intelligencia. A Mindenki Másképp Intelligens (MIMI) módszer egy, a gardneri intelligenciaprofil óvodáskori feltérképezésére és fejlesztésére kidolgozott módszertan. A MIMI egy önálló adaptáció (SCHMIDT, 2022), mely a harvardi Projekt Spektrum kutatócsoport által kidolgozott módszertanon alapszik. Kutatásomban a MIMI módszer digitális környezetben való használatát vizsgáltam egy saját fejlesztésű táblagépen futó alkalmazás használhatósági tesztelésével. A tesztelésben 10 magyar tannyelvű nagycsoportos óvodás gyermek vett részt és a nyelvi, logikai-matematikai, térbeli, zenei, és természeti intelligenciákhoz tartozó 11 játékot próbálta ki. A tesztelés során a megfigyelési módszert a következő kritériumok figyelembevételével alkalmaztam (Jakob Nielsen (1994) elveiből kiindulva): érthetőség, megfelelő tartalom, könnyű kezelhetőség, vizualitás és design, hang és zene, felhasználói élmény.

A vizsgálat során beigazolódtott, hogy az alkalmazás animált, mozgatható, hangot kiadó grafikus elemeinek, videóinak és képeinek köszönhetően az applikáció újszerűnek hat, fenntartja a gyermeki figyelmet és a motivációt a feladatvégzésre vonatkozóan. A vizsgált óvodások különféle interakciókba (koppintás, csúsztatás, húzás és ejtés) léptek az alkalmazással, mely műveleteket többségében könnyedén végrehajtották. A MIMI módszer tevékenységeinek digitális környezetbe helyezése többnyire alkalmazhatónak bizonyultak a gyermeki intelligenciaprofilok vizsgálatára.

A jelen tanulmányban bemutatott DigiTI alkalmazás (vizsgálati eszköz) és annak használhatósági tesztelése különböző hazai és nemzetközi konferenciákon (példaként: XXII. Országos Neveléstudományi Konferencia, Tudomány és Kommunikáció Nemzetközi Konferencia 2023) is prezentálásra került. A konferenciákon és szakmai beszélgetéseken kapott visszajelzések alapján a következő reflexiók fogalmazódtak meg:

A DigiTI alkalmazás használata előtt érdemes a vizsgált gyermekkel egy- és többérintéses kézmozdulatok gyakorlására és felmérésére alkalmas tevékenységeket végezni (az erre kifejlesztett táblagépen is alkalmazható játékokkal). Így a vizsgált gyermek egy- és többérintéses kézmozdulatok elsajátottságának szintjéről nem csak a szülő által szolgáltatott információkból, hanem közvetlen a gyermektől kapott visszajelzésekből is következtethetünk a DigiTI alkalmazás használatához szükséges kézmozdulatok gyakorlottságáról. Mely információk birtokában kiszűrhetők a vizsgálat során esetlegesen jelentkező zavaró tényezők.

A DigiTI vizsgálati módszer és eszköz használhatósági tesztelésén túl a módszer beválásának vizsgálata is szükséges. A beválásvizsgálat egy lehetséges formája a gyermekek érzelmeinek vizsgálata. Az érzelmek fontos szerepet játszanak a tanítási és tanulási folyamatok minőségében. A gyermekek érzelmeinek felmérése azonban gyakran kihívást jelent. Ezekre általában kvantitatív eszközöket használnak, mint a kérdőíveket vagy ellenőrző listákat (HELMKE, 2004:25-28), de egyre inkább elterjednek a minőségi orientációjú eszközök is, mint az interjúk és naplók (GLÄSER-ZIKUDA, 2001:47-50; MAYRING, 1995:160-163). Az ilyen adatgyűjtési módszerek azonban nagy hátránnyal járnak az érzelmek rögzítése terén, mivel nyelvi alapokon nyugszanak, és önértékeléseket, azaz a saját, már múltbeli állapotának szubjektív rekonstrukcióit jelentik, ami erős hibalehetőségeknek van kitéve. Jelen esetben az életkori sajátosságokból adódóan sem alkalmazhatóak az említett módszerek. A megfigyelés módszere viszont közvetlen és helyzetfüggő hozzáférést ígér. Az érzelem-megnyilvánulások kutatásában többségében az arckifejezések elemzése került a vizsgálat fókuszába, hiszen az arckifejezések gazdag információforrást jelentenek egy személy érzelmeiről, szándékairól és egyéb belső állapotairól (GLÄSER-ZIKUDA, 2001:25-30).

A DigiTI vizsgálati módszer beválásvizsgálata a gyermekek érzelmi reakcióinak (FACS arckifejezés kódolási rendszer alapján) automatikus érzelmkódolással (Paul Ekman alapérzelem elmélete és James Russell kétdimenziós modellje szerint) végzett videoelemzéses módszerével kerül alátámasztásra.

IRODALOM

ARNOTT, Lorna (Ed.). (2017). *Digital technologies and learning in the early years*. London: SAGE Publications Ltd ISBN:9781412962438.

AZIZ, Nor Azah Abdu (2013). Children's interaction with tablet applications: Gestures and interface design. *Children*, 2(3), 447-450.

CHAUDRON Stephane, GIOIA Di Rosanna, & GEMO Monica (2018). *Young children (0-8) and digital technology, a qualitative study across Europe, EUR 29070 EN*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, ISBN: 978-92-79-77766-0.

DEZSŐ, Renáta Anna (2020). Többszörös intelligenciák – egy elmélet születése nyomában. *Autonómia és Felelősség*, 5(1- 4), 41-53.

DEZSŐ, Renáta Anna (2021). Intelligenciáink gardneri interpretációi. *SCIENTIA PANNONICA*, 8(1), 7-36.

DEZSŐ, Renáta Anna (2022). *Intelligenciák - más-kép(p)*. Budapest: Gondolat Kiadó.

DUMAS S. Joseph, & Redish, C. Janice (1999). *A Practical Guide to Usability Testing*. Bristol, England: Intellect Ltd. ISBN: 978-1841500201.

FELDMAN H. David. (1980). *Beyond Universals in Cognitive Development*. New York: Ablex Publishing.

GARDNER, Howard (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.

GARDNER, Howard (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic Books ISBN 978-0-465-02611-1.

GARDNER, Howard (2006). *Multiple intelligences: New horizons in theory and practice*. New York: Perseus Books.

GARDNER, Howard (2009). Multiple approaches to understanding. In ILLERIS Knud, *Contemporary Theories of Learning* (pp. 69-89.). London – New York: Routledge.

GARDNER, Howard, FELDMAN, H. David, & KRECHEVSKY Mara (1998). *Building on Children's Strengths: The Experience of Project Spectrum (Project Zero Frameworks for Early Childhood Education, Vol 1)*. TC Press: US.

GLÄSER-ZIKUDA Michaela (2001). *Emotionen und Lernstrategien in der Schule. Eine empirische Studie mit Qualitativer Inhaltsanalyse*. Weinheim: Beltz - Deutscher Studien Verlag

GYARMATHY Éva, & HERSKOVITS, Mária (1999). Képességek vizsgálata az érdeklődés térképének segítségével. *Pszichológia*, 19 (4), 43-458.

GYÓRI Bence (2023). *Gardner-féle Többszörös Intelligenciákat vizsgáló applikáció fejlesztése Unity játékmotor alkalmazásával*. Dunaújváros: BSc szakdolgozat, Dunaújvárosi egyetem.

HARRISON Eugene, & MCTAVISH Marianne (2018). 'i'Babies: Infants' and toddlers' emergent language and literacy in a digital culture of iDevices. *Journal of Early Childhood Literacy*, 18(2), 163-188. <https://doi.org/10.1177/1468798416653175>.

HELMKE Andreas (2004). *Unterrichtsqualität. Erfassen – Bewerten – Verbessern* (2. Aufl.). Kallmeyer: Seelze.

KONOK Veronika, PERES Krisztina, FERDINANDY Bence, JURÁNYI Zsolt, BUNFORD Nóra, UJFALUSSY D. Júlia, RÉTI Zsófia, KAMPIS György, MIKLÓSI, Ádám (2020). Hogyan hat a mobilszköz-használat az óvodások figyelmére és társas-kognitív készségeire? *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 8(2), 13-31. DOI: 10.31074/gyntf.2020.2.13.31.

KRECHEVSKY, Mara (1994). *Project spectrum: Preschool assessment handbook*. Cambridge, MA: President and Fellows of Harvard College.

MARSH Jackie, PLOWMAN Lydia, YAMADA-Rice Dylan, BISHOP Julia, & SCOTT Fiona (2016). Digital play: a new classification. *Early Years An International Research Journal*, 36(3), 242-253. DOI: 10.1080/09575146.2016.1167675.

MAYRING Philipp (1995). Möglichkeiten fallanalytischen Vorgehens zur Untersuchung von Lernstrategien. *Empirische Pädagogik*, 2, 155-171.

MCCLURE R. Elisabeth, CHENTSOVA-DUTTON E. Yulia, HOLOCHWOST J. Steve, PARROTT WG, & BARR Rachel (2018). Look At That! Video Chat and Joint Visual Attention Development Among Babies and Toddlers. *Child Development*, 89(1), 27-36.

MOLNÁR Gyöngyvér, TURCSÁNYI-SZABÓ, Márta, & KÁRPÁTI, Andrea (2020). Digitális forradalom az oktatásban – perspektívák és dilemmák. *Magyar Tudomány*, 181 (1), 56-67 DOI: 10.1556/2065.181.2020.1.6.

NIELSEN Jacob (1994). Heuristic evaluation. In JACOB Nielsen, & MACK Robert, *Usability Inspection Methods*. New York, NY.: John Wiley & Sons.

NIKOLOPOULOU Kleopatra, GIALAMAS Vasilis, & BATSOUTA Maria (2010). Young children's access to and use of ICT at home. *Laboratory of Didactics of Sciences, Mathematics and ICT, Department of Educational Sciences and Early Childhood Education*, 4(1), <https://doi.org/10.26220/rev.133>.

O'CONNOR Jane (2017). Under 3s and technology. In ARNOTT Lorna, *Digital technologies and learning in the early years* (pp. 87-98). London: SAGE.

OUTHWAITE A. Laura, GULLIFORD, Anthea, & PITCHFORD J. Nicola (2017). Closing the gap: Efficacy of a tablet intervention to support the development of early mathematical skills in UK primary school children. *Computers & Education*, 108, 43-58. doi: 10.1016/j.compedu.2017.01.011.

SÁNDOR-SCHMIDT Barbara (2016). Az intelligenciák Spektrumai – Az óvodás korú gyermekek többszörös intelligenciájának feltérképezése. *Innovatív módszerek a pedagógiai-pszichológiai gyakorlatban Ukrajna európai integrációja tükrében*, 421-429.

SÁNDOR-SCHMIDT Barbara (2019). Diverzitás és individuális értékek óvodás korban: a MIMI (Mindenki Másképp Intelligens) módszer bevalás-vizsgálata. *Magiszter*, 17(2), 45-56.

SCHMIDT Barbara (2022). A „Mindenki Másképp Intelligens” (MIMI) óvodai nevelési módszer bevezetésének lehetősége. Pécs, Magyarország: PTE BTK „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola.

