

3. publikáció

ÚJ KUTATÁSOK A
NEVELÉSTUDOMÁNYOKBAN

ÚJ KUTATÁSOK A NEVELÉSTUDOMÁNYOKBAN 2020

Család a nevelés és az oktatás
fókuszában

SZERKESZTETTE:
Engler Ágnes, Bocsi Veronika

Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottság
Debreceni Egyetem BTK Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet
Debrecen, 2021

Az MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság sorozata

SOROZATSZERKESZTŐK:

Kozma Tamás, Perjés István

SZAKMAI LEKTOROK:

Andl Helga, Barabási Tünde, Benedek András, Darvai Tibor,
Di Balsio Barbara, Einhorn Ágnes, Endrődy Orsolya, Fehérvári Anikó,
Fináncz Judit, Horváth László, Kerülő Judit, Kozma Tamás,
Kővári Attila, Ladnai Attiláné Szerencsés Anita,
Langerné Buchwald Judit, Németh Balázs, Ollé János,
Somogyvári Lajos, Szemerszki Marianna, Takács-Miklósi Márta,
Torgyik Judit, Varga László, Veressné Gönczi Ibolya, Vincze Beatrix

ANGOL NYELVI LEKTOROK:

Hegedűs Gabriella, Dan Beáta Andrea, Polgáriné Szilágyi Edit

SZERKESZTŐI MUNKATÁRS:

Bencze Ádám

BORÍTÓ:

Demeter-Karászi Zsuzsanna

ISSN 2062-090X

Nyomtatta és kötötte: Kapitális Nyomdaipari Kft.

© Szerzők, szerkesztők, 2021

Tartalomjegyzék

Előszó	7
--------------	---

A FELSŐOKTATÁSKUTATÁS ÚJ IRÁNYAI

Gyöngyvér Molnár, Ágnes Hódi, Éva D. Molnár, Zoltán Nagy, Benő Csapó: Assessment of first-year university students: facilitating an effective transition into higher education.....	11
---	----

Szigeti Fruzsina, Csók Cintia, Győri Krisztina, Hrabéczy Anett, Pusztai Gabriella: A hallgatói előrehaladás típusai és jellemzői	27
--	----

Fűzi Beatrix, Jármay Erzsébet Mária, Magyar Norbert: Gazdasági képzések hallgatói típusai oktatói és hallgatói szemmel	44
--	----

Bacsa-Bán Anetta: Igények és lehetőségek – A műszaki szakoktatók képzésében	59
---	----

Fodor Bálint, Horváth Gergely: Az inkluzív valóság felé – Fejlesztési stratégiák és nemzetközi jógyakorlatok	72
--	----

A NEVELÉS SZÍNTEREI

Kolosai Nedda: Óvodások múzeumi tanulásának vizsgálata digitális térben a felsőoktatás-közoktatás-közművelődés színtereinek együttműködésében.....	90
--	----

Nagy Krisztina: Tanodák a gyermekvédelem rendszerében	111
---	-----

Dusa Ágnes Réka, Markos Valéria: A szülői időtöltés szubjektív megítélése	126
---	-----

Beszédes Viktória: A felnőttnevelési szakemberek formális képzési útjainak komparatív vizsgálata magyarországon és szerbiában	143
---	-----

Fekete Márta: A család jelentősége a hosszútávú fogvatartottak megküzdésében.....	162
---	-----

A KÖZOKTATÁS TÁGABB ASPEKTUSAI

Huszár Zsuzsanna, Nagy Melinda, Tóth Péter, Pukánszky Béla, Németh András: Szlovákiai magyar pedagógusok szakmaképe, kisebbségi és pedagógusi identitásának vizsgálata.....	178
---	-----

Holik Ildikó, Sanda István Dániel, Kersánszki Tamás: A soft skilllek jelentősége és fejlesztési lehetőségei a mérnökképzésben	198
---	-----

Virág Irén: A filantropizmus hatása a magyar nevelésügyben 214

Polyák Zsuzsanna, Somogyvári Lajos, Németh András: Iskolai énektanítás és kórusmozgalom a politikai vallás terjesztésének szolgálatában – Egy lehetséges értelmezési keret felvázolása..... 229

TANANYAGOK, TANULÓK, TANÍTÓK

Biró Fanni, Csikos Csaba: Első és második osztályos kínai és magyar matematika tankönyvek összehasonlító elemzése a vizuális reprezentációk szempontjából 246

Molnár György: Nyitott, digitális tananyagok és elektronikus platformok felhasználási lehetőségei a digitális munkarendű oktatás korszakában..... 264

Kopp Erika, Kálmán Orsolya, Mhairi C. Beaton: Határátlépés és inklúzió – Tanárok tanulásának támogatása 286

Gaskó Krisztina, Orgoványi-Gajdos Judit, Zagyváné Szűcs Ida, Bordáné Kovács Zita: A pedagógusok digitális eszközhasználata 299

Feketéné Szakos Éva: A résztvevők családjának szerepe a nyitott tananyagfejlesztés komplex tanulási eredmény-rendszerének létrehozásában 324

Székely András, Herpay Kamilla: Online képzés megtartásának lehetőségei a lelki egészség fenntartása érdekében diákok, egyetemi hallgatók körében..... 345

Abstracts 360

A kötet szerzői 372

Előszó

az Új kutatások a neveléstudományokban 2020. évi kötetéhez

Az Új Kutatások a Neveléstudományokban – amely a 2020. évi debreceni Országos Neveléstudományi Konferencia (ONK) válogatott előadásait tartalmazza – évfordulós kötet. Nem azért, mintha a sorozat kerek évfordulót ért volna meg, hanem azért, mert a konferencia – amelynek terméke – elérte a huszadik évfordulót. Méltó tehát megemlékezni róla.

Ma már jobban látjuk, kezdetben inkább csak kétkedés fogadta, hogy az ONK-k megalapítása, megszervezése és lefolytatása fordulatot hozott a hazai neveléstudományban. Nem mintha nem lettek volna az ONK előtt is pedagógus konferenciák. A pedagógus szakma híres-hírhedt volt a sok gyűlésről, továbbképzésről központi tájékoztatásról és “fejtágítókról”, amelyeken minden rendű-rangú pedagógus több-kevesebb lelkesedéssel és elkötelezettséggel vett részt, különösen ha “központi előadót” sikerült megnyerni hozzá. Egész foglalkozás nőtt ki ebből, előre ütemezett és lekötött előadásokkal, előkészített és nem ritkán akár többször is elmondott prezentációkkal, amelyek helyszínei legtöbbször az egykori pedagógus továbbképző intézetek voltak. Más társadalomtudományok képviselőinek nagy ritkán jutott olyan megtiszteltetés, hogy meghívták valahová előadni – miközben a pedagógusok valósággal dúskáltak az előadások lehetőségei vagy éppen kötelezettségei között. Nem ritkán reprezentatív helyszíneken, a továbbképzésre juttatott állami pénzek kényelmével.

Amit 2000-ben – az első ONK évében – a neveléstudomány képviselői kitaláltak, nem is emlékeztetett az egykori pedagógus továbbképzésekre. Akik az ONK-t kezdeményezték, maguknak szervezték, mintegy „alulról”, a neveléstudomány berkeiből, nem pedig „felülről”, az államigazgatásból. Nem is volt kötelező részt venni rajta, viszont aki részt akart venni, saját maga is előadóvá vált. Senkit nem hívtak meg rá – legalább is formálisan nem –, mint az egykori pedagógus továbbképzésekre. Ezt eleinte többen nehezményezték is. Nem volt hagyománya annak, hogy a pedagógusok csak úgy találkozzanak, hogy egymást meghallgassák, az előadótól kérdezzenek, előadását megvitassák. Annak még

kevésbé, hogy aki elő akar adni, annak elbírálják, „lektorálják” a jelentkezését, netán el is utasítják. Nem is beszélve a pénzről. Az egykori pedagógus továbbképzéseket az intézmény vezetői utasításra hajtották végre. Egy-egy továbbképzési alkalom pénzbe került, a meghívott előadó tiszteletdíjat kapott. Ha valaki „csak úgy” kitalált volna egy továbbképzést (miről? kiknek? kinek a hozzájárulásával?), az jókora figyelmet, esetenként legalább is rosszallást keltett volna az iskolák állami főnntartói között. Az ONK megszervezői ezzel szemben nem kérdeztek senkit. Nem kértek engedélyt – viszont alaposan utána kellett nézni a támogatóknak és támogatásoknak. Az első ONK-k az Akadémia központi épületében szerveződtek az MTA Pedagógiai Tudományos Bizottságának szárnyai alatt, amit az MTA vezetői fejcsoválva vettek tudomásul. Akkor közönség gyűlt egybe, hogy az összes többi tudomány három napra kiszorult az összes tanácsteremből. A neveléstudomány úgy érezte, most megmutatja, milyen erős, és végre elfoglalja a neki járó helyet az MTA-n. Az ONK-t a neveléstudomány képviselői önmaguknak rendezték. A pénzt is ők adták hozzá konferencia díj formájában.

Az egykori továbbképzéseken való részvétel kötelező, de legalább ajánlott volt – és ki hallott volna olyat, hogy belépti díjat kelljen érte fizetni. Ez benne volt a tanári kötelezettségek között (pedagógus fokozatok akkor még nem voltak), és megszokottá vált az állami irányításban is mint a pedagógiai változtatások elterjesztésének kézenfekvő módoszata. Az ONK célja teljesen más volt. Ez a kutatók fórumává vált; olyan eseményé, amelyen egy-egy kutatási témáról egymással osztották meg eredményeiket, több-kevesebb vitát kiváltva vagy helyeslést elkönyvelve. A helyzet új volt mind a kutatóknak (főleg egyetemi oktatók), akik egyszer-egyszer úgy szóltak a közönségükhöz, mintha az egykori pedagógus továbbképzésen lettek volna. És új volt a közönségnek is: a gyakorló pedagógusokat nem csak nem hívták az ONK-ra, de nem is fogadták őket tárt karokkal, ha szerettek volna részt venni – még akkor sem, ha újításaikat és fejlesztéseiket szerették volna előadni.

Az ONK katalizátora lett a neveléstudomány magára találásának és önreflexiójának. A pedagógiát máig sokan tekintik egyfajta technológiának, mely a sikeres iskolai tanításhoz és neveléshez kell. Az ONK megjelenése szemlélteti és hangsúlyozza a két tevékenység - a „gyakorlati pedagógia” (vagyis a tanítás) és a „tudományos pedagógia” (azaz a kutatás), fokozatos önállósodását.

Már az is jelzés, hogy mindezt el kell magyarázni. A húsz év alatt – amióta az ONK évente megrendezésre kerül (a szirénhangok ellenére, hogy ennyi kutatás nincs is) – felnőtt egy új nemzedék, sőt inkább kettő. Ők “a pedagógiát” nem csupán szaktárgyuk kiegészítéseként hallgatták, hanem a tanári diploma mellett – esetleg ahelyett – tudományos fokozatot szereztek pedagógiából. Az egyetemi doktori képzés újjászervezése kényszerítette ki azokat a fórumokat, tevékenységeket és publikációkat, amelyek nélkül egy tudomány nem tudja megszervezni önmagát, és amelyek nélkül nem lehet versenyképes más társadalomtudományokkal.

Ennek az átalakulásnak egyik fejleményét tartja most kezében az olvasó. Az *Új kutatások a neveléstudományokban* című sorozatot 2008-ban indítottuk azzal a szándékkal, hogy a legsikeresebb előadásokat írottan is átnyújthassuk a konferencia résztvevőinek; egyben kedvet keltsünk azoknak, akik a jövőbeli ONK-résztételre készülnek. A sorozat megjelenéséig csupán az előadások absztraktjai álltak rendelkezésre, absztrakt-kötetbe fűzve. Sorozatunk megjelenése óta vissza is lapozhatók az előadások, érzékeltetve, hogyan változtak a kutatási tematikák, a módszerek, az irányultságok és törekvések.

Az ONK eredeti szervezői nem gondolkoztak kötetben. Elegendőnek tartották a benyújtott absztraktot, amelyből megbízhatóan előre látható egy-egy előadás minősége, irányultsága, érdekessége. Az elmúlt húsz évben sok minden megváltozott. Az *Új kutatások a neveléstudományokban* fontos publikációs fórummá vált, ahol a kutatói pályán előrehaladottak találkoznak, és együtt szerepelnek az újonnan belépőkkel. Ez adja meg a jelen kötet sajátosságát is. Valamint az, hogy a huszadik ONK, amelyet a Debreceni Egyetem munkatársai szerveztek, a pandémia miatt online rendeződött. Egy okkal több, hogy visszakeressük az előadásokat, amelyek a résztvevőknek leginkább tetszett. Miközben közreadjuk őket, abban is reménykedünk, hogy a következő ONK-kat már nem elektronikusán kell majd megrendeznünk. Hiszen a közösségépítés és az innovációk igazi tere a jelenléti konferencia. Minderre gondolva kívánunk jó olvasást!

Perjés István

Kozma Tamás

A felsőoktatáskutatás új irányai

**Gyöngyvér Molnár, Ágnes Hódi, Éva D. Molnár,
Zoltán Nagy, Benő Csapó**

**ASSESSMENT OF FIRST-YEAR UNIVERSITY
STUDENTS: FACILITATING AN EFFECTIVE
TRANSITION INTO HIGHER EDUCATION**

Abstract

The paper discusses results from a longitudinal research project conducted at the University of Szeged (Hungary) with the aim of identifying cognitive, affective and demographic characteristics which may influence academic success. Participants of the study were first-year students who started their university studies in 2015, 2018 or 2019 at one of the largest universities in Hungary. The tests were administered using the eDia online platform. Our findings showed that there are large differences at the faculty level. The most stable predictor of academic success proved to be the earning of the first 20 credits and mother's education, while reading literacy can also be considered as a facilitator of or barrier to student retention.

Keywords

online assessment, higher education, effective transition

Theoretical background

Past waves of social and economic development, technological advancement and globalization have had a significant impact on jobs and the employment landscape, ranging from new job creation to job displacement; they have changed the skills needed for workers to succeed (OECD, 2019). Computer technologies are displacing labour in routine tasks; that is, to remain competitive, workers need to be able to renew, to acquire new skills, to be flexible, to have a positive attitude to lifelong learning and, beyond cognitive skills, to be equipped with high-level social and emotional skills. All these reshape the mission of schooling, more specifically, the types of skills and knowledge schools are expected to develop in their students to prepare them for an unknown future (CSAPÓ & MOLNÁR, 2017).

These demands, expectations and changes have reached higher education as well. Novel assessment needs (e.g. 21st-

century skills as desired outcomes of higher education) have emerged to reflect the changes. Effective transition to higher education is challenging both from an academic and social perspective. Academic expectations are different than those in secondary education (DE LAET et al., 2016). Students have to manage their own lives, become independent learners and assume responsibility for their own learning. With an increasing diversity of students (MCKENZIE & SCHWEITZER, 2001) and a rising dropout rate (VAN ROOIJ et al., 2018a, 2018b), there is a growing interest in studying factors predicting academic performance and in identifying factors and barriers which can decrease students' attrition.

Some of the findings highlight situational (e.g. socioeconomic status (SES)), dispositional (e.g. motivation) and institutional (e.g. staff) aspects as facilitating factors in student retention, while others conclude that early academic success, such as earning first-term credits, predict graduation (BOWLES & BRINDLE, 2017). In the present paper, we follow a more holistic approach and involve cognitive, affective and demographic factors in the analysis, which can predict academic performance and support effective transition to higher education. That is, being part of an overarching research project, started in 2015, the present paper aims to monitor the predictive power of traditional cognitive domains, 21st-century skills and learning strategies, methods and motives regarding student attrition, and academic performance.

Beyond the widely studied, more traditional disciplinary knowledge domains, we seek to explore the role of the following. (1) Reading literacy, which is a basic information processing skill, a potential retention factor in higher education. (2) Problem-solving, which is one of the most important and most broadly studied general cognitive skills. One type, dynamic problem-solving, was assessed in PISA 2012. (3) Inductive reasoning, which is considered an essential component of intelligence and rule induction, plays an important role in the knowledge acquisition phase of problem-solving. (4) Research skills, which may be relevant in a number of disciplines as well as in everyday life and receive special attention in the context of inquiry-based science education. (5) Academic self-handicapping, which has been defined as a maladaptive strategy which involves creating obstacles (e.g. limiting efforts and drinking too much the night before an exam) to successful performance on academic tasks. Self-

handicapping is a proactive strategy that occurs before actual achievement activities. Research has indicated that self-handicapping can contribute to lack of confidence in one's own abilities, losing hope, impatience and low life satisfaction. (6) Demographic factors as potential retention factors in higher education.

The present paper summarises and highlights some of the main findings of three different studies conducted with the same aim: to identify cognitive, affective and demographic predictors of academic success in higher education to facilitate an effective transition to higher education and prevent students from dropping out. In both the paper and the entire research project, we followed a narrowing approach, starting from a five-year distance and focusing on more traditional cognitive domains. Then, based on the results of these analyses – that the successful earning of the first and second 20 credits can be used as proxies for potential graduation – we broadened the areas under examination and applied a more learning-centred approach in the data collection in the years that followed (1) to map the relations and the predictive value of different cognitive, affective and demographic factors on academic success and (2) to identify (a) student characteristics beyond the traditionally evaluated knowledge domains and reasoning skills as proxies in the 21st-century labour market and (b) academic self-handicapping within the confines of learning strategies. Both are indispensable elements of a successful life and career in a constantly changing and growing knowledge society.

Aims

The aim of the study is to identify cognitive, affective and demographic predictors of academic success in higher education, that is, to map significant factors that influence students' success in their studies to prevent them from dropping out. The research questions are (RQ1) What factors correlate with students' academic success at the university level? Do these factors change at the faculty level?

(RQ2) To what extent does reading literacy predict academic success at the university level?

(RQ3) Are 21st-century skills among the predictive factors for academic success at the university level? What are the relations between dynamic problem-solving (PS), inductive reasoning (IR) and research skills (RS) as 21st-century skills in higher education?

(RQ4) To what extent do learning strategies predict academic success at the university level and how does academic self-handicapping influence choice of learning strategies and learning motives in higher education?

Methods

Participants

Participants of the study were students admitted to a major Hungarian university in 2015 (N=1468), 2018 (N=2229) and 2019 (N=2213). Depending on the year, 63.3, 58.2 or 55.2% of the target population participated in the assessment. Their mean age was 19.8 years, and males comprised 45% of the population (see Table 1).

Table 1. Comparison of the samples involved in the analyses along the same variables

Year of data collection	N	Rate of participation (%)	Gender (% of girls)	Age (mean and standard deviation)
2015	1468	63.3	57.7	(Matura examination in 2015)
2018	2229	58.2	53.2	19.9 (2.05)
2019	2213	55.2	53.5	19.7 (2.10)

Student participation was voluntary; as an incentive, participants received credits for successful completion of the tests. The assessments were carried out in the first two weeks of the term in a large computer room at the university. The tests were administered using the eDia online platform (CSAPÓ & MOLNÁR, 2019). Students received feedback containing a detailed analysis of their performance in the context of normative comparative data on their performance a week after the testing period ended (MOLNÁR & CSAPÓ, 2019).

Instruments

The instruments for the study in 2015 included (1) five disciplinary knowledge tests (Hungarian language and literature, mathematics, history, science and English as a foreign language), (2) a problem-solving test using computer simulated systems based on the MicroDYN approach as a measure of knowledge acquisition and knowledge application (MOLNÁR, 2019), (3) a learning strategy

questionnaire (memorization, control, elaboration and problem-solving) and (4) a study motivation and SES questionnaire. Beyond these, data entry score, Matura examination, and longitudinal data on the number of credits earned and present status were collected from the student learning information database and involved in the analysis to answer RQ1 and RQ3. The instrument for the study conducted in 2018 measured (1) problem-solving as a measure of 21st-century skills, (2) inductive reasoning, which contained figural and numerical items (analogies and series; PÁSZTOR, 2019), (3) research skills, including designing experiments, and (4) reading literacy comprising four subtests representing different text formats and text types (a continuous narrative text, a continuous expository text, a non-continuous text and a digital text). Beyond the cognitive tests, further information was collected about students' other competencies and their background as well. Data retrieved from the 2018 assessment were used in the analysis for RQ2 and RQ3. The instrument for the study in 2019 was expanded with the Hungarian adaptation of the Academic Self-handicapping Scale (ASHS; Urdan, Midgley, & Anderman, 1998), which consists of six items rated on a five-point Likert scale ranging from 1 (not true at all) to 5 (very true; see MOLNÁR & GÁL, 2019). Besides the ASHS, we assessed variables related to study habits, learning strategies (cognitive, metacognitive and resource management) and learning motives. Data from this data collection were used in the analysis to find an answer to RQ4.

Table 2. Reliability of the tests

Test	Year	Number of items	Cronbach's alpha
Hungarian language and grammar	2015	126	0.90
Mathematics – disciplinary knowledge	2015	63	0.89
History	2015	161	0.93
Science	2015	163	0.88
English	2015	80	0.96
Problem-solving	2015	20	0.88
Learning strategies (OECD)	2015	21	0.80
Reading literacy	2018	82	0.82
Dynamic problem-solving	2018	25	0.90
Inductive reasoning	2018	55	0.86
Research skills	2018	19	0.88
Learning attitudes, motives and strategies	2019	117	0.90

Based on the reliability analyses, the tests and questionnaires used proved to be adequate to measure the constructs under examination (see Table 2). Cronbach's alpha ranged between 0.8 and 0.96.

Additional data and procedures

Beyond cognitive test results and affective and demographic questionnaire data, entry score, Matura examination results and data on the number of credits earned (in the first and second terms) were collected from the students' learning information database. These data were complemented with students' present status in respect of the 2015 sample.

The number of credits earned in the first and second terms was labelled as follows: 0 if the number of credits earned in a given term was less than or equal to 10; 1 if the number of credits earned was between 10 and 20; and 2 if the number of credits earned was 20 or more. The present status of the students was labelled as follows: 0: dropping out without any results; 1: completing all required courses at the BA level; 2: earning a BA degree; and 3: maintaining active status for more than seven terms. Study motivation was measured by the level of the highest degree students plan to achieve at university (1: I don't know; 2: BA; 3: MA/MSc; 4: PhD).

In the analyses, correlations, partial correlations and structural equation modelling were used to map the relations and predictive value of cognitive, affective and demographic factors in university success.

Results and discussion

(RQ1) What factors correlate with students' academic success at the university level? Do these factors change at the faculty level?

To tackle RQ1, we investigated bivariate correlations between students' achievement on different disciplinary tests (mathematics, reading literacy, history, science and English as a foreign language), demographic data, study motivation, learning strategies (focusing on memorization, control, elaboration and problem-solving strategies) and the labelled information on the number of credits earned in the first and second terms and the labelled information on students' present status. The present status of the students had a weak but positive correlation with their achievement on the disciplinary tests ($r=.069-.152$). Gender, mother's education and study motivation

correlated significantly ($r=.092-.117$), but at a low level ($r=.064-.073$) with school success like the monitored learning strategies. Students' entry score also correlated at a low level with later academic success ($r=.258$, $p<.001$) (see Table 3).

Table 3. Factors correlating with the present status of the students

	First 20	Second 20	Status
Mathematics	.055*	.061*	.102**
Reading literacy	.146**	.145**	.152**
History	.091**	.099**	.130**
Science	.075**	.058*	.112**
English	n.s.	n.s.	.069*
Entry score	.244**	.227**	.258**
First 20	1	.520**	.455**
Second 20	.520**	1	.425**
Mother's education	n.s.	n.s.	.117**
Study motivation	.066*	n.s.	.102**
Number of books	n.s.	n.s.	.091**
Gender (Male: 1; Female: 2)	.138**	.154**	.092**
Memorization learning strategy	.088**	.148**	.065*
Control learning strategy	n.s.	n.s.	.073*
Elaboration learning strategy	.062*	n.s.	.064*
Problem-solving learning strategy	.085*	n.s.	.072*

Note. * $p<.05$, ** $p<.001$ level significant

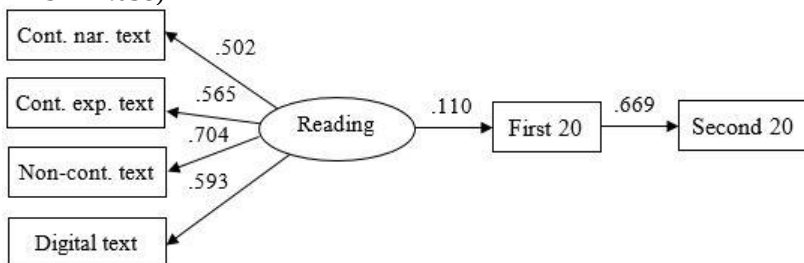
The strongest correlation between students' present status and the variables monitored was noticeable in connection with the earning of the first 20 credits at university ($r=.455$, $p<.001$). This was followed by the earning of the second 20 credits there ($r=.425$, $p<.001$). Based on this research result, we used the successful earning of the first and second 20 credits as proxies for potential graduation in RQ2 and RQ3. As regards the disciplinary domains under examination, reading literacy proved to be the most influential factor. Its predictive power was further examined in RQ2. At the faculty level, we obtained significantly different results. The most stable predictor proved to be the earning of the first 20 credits and mother's education. Out of the

eleven faculties, entry score proved to be a non-significant predictor of later academic success in five cases; moreover, the correlation between students' entry score and their present status was negative at one faculty. That is, we concluded that previous school performance was not a significant predictor of university performance in general.

(RQ2) To what extent does reading literacy predict academic success at the university level?

To answer RQ2, structural equation modelling was used to analyse the predictive value of reading literacy achievement on a successful learning trajectory among higher education students. We tested two different models to explore relations between the measured and latent variables. Based on the result of RQ1, the first model hypothesized that reading literacy test scores have an impact on the earning of the first 20 credits, which strongly predicts the probability of obtaining the second 20 credits. The second model envisioned that reading literacy affects later success in combination with affective factors, such as learning strategies and mother's education serving as a proxy for SES. The fit indices confirmed the validity of both models. In the first scenario, reading achievement influences ($\beta=.11$) the earning of the first 20 credits, which in turn strongly predicts ($\beta=.699$) the earning of the second 20 credits (CFI=.989, TLI=.982, RMSEA=.038; see Figure 1).

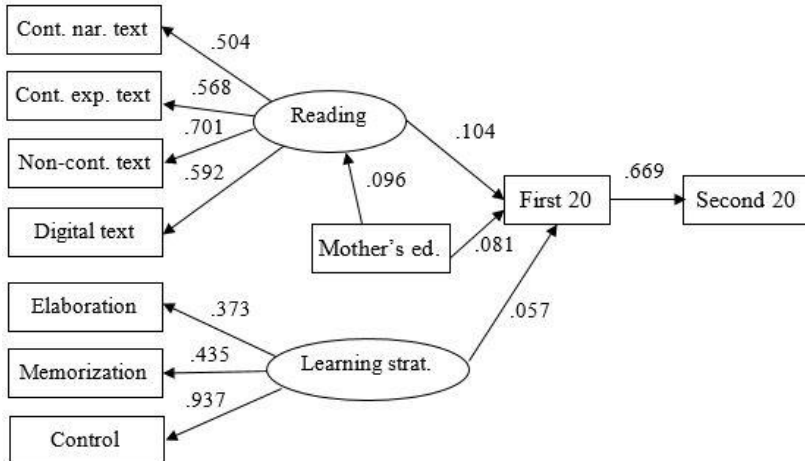
Figure 1. The predictive value of reading literacy achievement for a successful learning trajectory in higher education (CFI=.989, TLI=.982, RMSEA=.038)



In the second model (CFI=.966, TLI=.952, RMSEA=.041; see Figure 2), reading test scores have a weak but significant impact on earning the first 20 credits ($\beta=.104$), but their predictive value is stronger than

that of learning strategies ($\beta=.057$) or mother's education ($\beta=.096$).

Figure 2. The predictive value of reading literacy, learning strategies and mother's education for a successful learning trajectory in higher education



Our findings showed that reading literacy can be considered as a facilitator of or barrier to student retention; additionally, in combination with other affective or cognitive domains, it may be improved to contribute to better student outcomes in higher education.

(RQ3) Are 21st-century skills among the predictive factors for academic success at the university level? What are the relations between dynamic problem-solving (PS), inductive reasoning (IR) and research skills (RS) as 21st-century skills in higher education?

To tackle RQ3, we first investigated bivariate correlations between students' problem-solving skills as a measure of knowledge acquisition and knowledge application and their present status. Second, we investigated bivariate and partial correlations between students' cognitive test results, measuring their problem-solving skills, inductive reasoning skills and research skills. Neither the present status of the students nor their earning of their first or second 20 credits correlated with their problem-solving skills. That is, the developmental level of problem-solving skills did not play a significant role in any level of study success. There were strong correlations between the three tests (PS-IR: .469; PS-RS: .344; and IR-

RS: .251), and, in terms of the components of PS, the PS-IR relationship was stronger than the PS-RS link. These relationships remained high even when the impacts of other variables were controlled for. The partial correlations between two of these variables (PS-IR: .421; PS-RS: .266; and IR-RS: .106) remained the highest for problem-solving and inductive reasoning, indicating the dominant role of inductive reasoning in problem-solving performance (see Table 4).

Table 4. Correlations between students' level of reasoning skills

	IR	RS	PS	PS1	PS2
IR	1	.264	.475	.418	.443
RS	.264	1	.340	.323	.290
PS	.475	.340	1	.921	.895
PS1	.418	.323	.921	1	.650
PS2	.443	.290	.895	.650	1

Note. $p < .001$ for all coefficients; IR: inductive reasoning; RS: research skills; PS: problem-solving skills; PS1: knowledge acquisition; PS2: knowledge application

Studying the details of the mechanisms of completing the computerized problem-solving task, it is clear that the first phase, the knowledge acquisition phase (PS1), involves use of the control of variables skill, which is also required to complete the research skills test. The commonality explains that research skill correlates more strongly with knowledge acquisition than with knowledge application. The second phase of problem-solving, the knowledge application phase, requires generalization of the rules observed in the behaviour of the simulated systems that are the core of the test tasks. This is a rule induction process and explains the high correlation between inductive reasoning and knowledge application.

From an educational perspective, the results suggest that the component skills of problem-solving should be developed, as they may be fundamental to the functioning of problem-solving, which is an essential requirement, a basic skill in the 21st-century labour market. Despite the research results obtained for RQ1, that its level does not affect academic success at university level in Hungary, its development is still important.

(RQ4) To what extent do learning strategies predict academic success at the university level and how does academic self-handicapping (ASH) influence choice of learning strategies and learning motives in higher education?

In RQ1 we learnt that students' memorization, control, elaboration and problem-solving strategies as learning strategies only correlated minimally with their later academic success. In RQ2 we learnt that elaboration, memorization and control learning strategies play an important role in earning the first 20 credits, but have no direct effect on earning the second 20 credits. In RQ4 we go further and investigate the role of academic self-handicapping in the choice of learning strategies and learning motives in higher education. To answer RQ4, we used standard statistical procedures. The majority of the first-year students have low levels of self-handicapping ($M=1.75$, $SD=0.71$). It seems that it is not common among first-year university students to create obstacles to their academic activities. 86.8% of the students fall in the low ASH category (see Table 5).

Table 5. ASHS level among men, women and the whole sample (%)

Level of ASHS	Whole sample	Female	Male
Low	86.8	90.7	82.7
Moderate	11.	8.5	13.8
High	2.1	0.8	3.6

Both males and females showed similar tendencies: 90.7% of females reported that their ASH levels were low, compared to 82.7% of males. There were no significant differences in self-handicapping among students from different faculties ($F=1.211$, $p=0.21$) detected, but the age of the students, that is, the year of their Matura examination, had a significant influence on ASH levels between groups ($F=3.012$, $p=0.002$). The closer participants' Matura was to our assessment, the lower their ASH scores were (Table 6.).

ASH had a generally weak, albeit significantly negative correlation with participant's university entrance assessment and Matura exam scores (entrance exam score: $r=-.11$, $p=.01$; Hungarian grammar and literature: $r=-.08$, $p=.01$; mathematics Matura score: $r=-.08$, $p=.01$; history Matura score: $r=-.12$, $p=.01$).

Table 6. The mean for ASH levels among participants with different Matura years (significantly different groups, Tukey's HSD)

Distance between Matura examination and university entry in year	N	Sig. different groups Tukey's HSD (p=0.05)	
		1	2
0	971	1.70	
1	223	1.75	
6	19	1.78	
2	87	1.86	
3	41	1.91	
4	21	2.02	2.02
7	4	2.04	2.04
5	15	2.07	2.07
8	3		2.89

By examining the relationship of learning strategies, learning motives and self-handicapping, we found negative correlations between the constructs ($r=-.06$ – $-.14$, $p\leq.01$). Although their correlations were not strong, the results suggest that there is a relevant tendency for ASH and learning components to influence each other. Higher scores of self-handicapping imply lower levels of cognitive and metacognitive strategy use, as well as lower levels of learning motives.

According to the present analysis, it is not common among first-year university students to create obstacles to their studies, as self-handicapping levels were generally low for both males and females. This more or less overlaps with the results of a Spanish study, which found that less than 10% of the university students reported high levels of ASH, with the majority of the students falling into the low (54.67%) or moderate (32.88%) group (FERRADÁS, FREIRE, RODRÍGUEZ, & PIÑEIRO, 2018). The limitation of this comparison is that their study utilized a different measure of ASH and only 37% of their participants were first-year students. Furthermore, the number of years passed between the Matura examination and the university entrance assessment were also found to actively influence ASH. Students who began their university studies right after their Matura exam had the

lowest ASH scores, while participants' scores gradually increased with time. To our knowledge, this study is the first to find this relationship between the two variables. ASH also showed a significantly negative correlation with Matura scores, meaning that higher self-handicapping predicts worse Matura scores. This was perhaps due to students' less effective learning strategy use and motives, a finding that is further supported by previous literature on ASH. In their study, GADBOIS and STURGEON (2011) found that ASHS strategies are linked to surface learning, lower self-regulation and self-efficacy, with inadequate self-regulatory learning being the key predictor of ASH (GADBOIS & STURGEON, 2011).

Conclusion

In the present paper, we highlighted some of the findings of three different studies conducted with the same aim of identifying cognitive, affective and demographic predictors of academic success in higher education to facilitate an effective transition into higher education. We had four research questions and used a narrowing approach during the analyses.

We concluded that (1) previous school performance was not a significant predictor of university performance in general, (2) at the faculty level, we obtained significantly different results and (3) the successful earning of the first and second 20 credits can be used as effective proxies for potential graduation. Our findings also showed that (4) reading literacy can be considered as a facilitator or barrier to student retention, but (5) the developmental level of 21st-century skills, such as problem-solving skills, did not play a significant role in any level of study success; however, (6) it is strongly correlated with students' knowledge acquisition, knowledge application and research skills, which are indispensable to successful graduation in the 21st century. Finally, our findings also indicated that (7) self-handicapping can lead to ineffective strategy use among university students, which may lead to academic difficulties. In order to prevent students from dropping out of university, it is important for educators to think about the contextual and process variables that induce self-handicapping and that affect outcomes.

Acknowledgement

This study has been implemented with support from the National Research, Development and Innovation Fund of Hungary, financed under the OTKA K135727 funding scheme and the EFOP 3.4.3 project.

References

BOWLES, T. V., & BRINDLE, K. A. (2017): Identifying facilitating factors and barriers to improving student retention rates in tertiary teaching courses: a systematic review. *Higher Education Research & Development*, Vol. 36, Issue 5. 903–919.

CSAPÓ, B., & MOLNÁR, G. (2017): Potential for assessing dynamic problem-solving at the beginning of higher education studies. *Frontiers in Psychology*, 8:2022. doi: 10.3389/fpsyg.2017.02022.

CSAPÓ, B., & MOLNÁR, G. (2019): Online diagnostic assessment in support of personalized teaching and learning: The eDia system. *Frontiers in Psychology*, 10:1522.

DE LAET, T., BROOS, T., VAN STAALDUINEN, J. P., LEITNER, P., & EBNER, M. (2016): Successful transition from secondary to higher education using learning analytics. In SEFI Conference, 12–15 September 2016, Tampere, Finland.

FERRADÁS, M. del-M., FREIRE, C., RODRÍGUEZ-MARTÍNEZ, S., & PIÑEIRO-AGUÍN, I. (2018): Self-handicapping and self-esteem profiles and their relation to achievement goal. *Annals of Psychology*, Vol. 34, Issue 3. 545–554. <https://doi.org/10.6018/analesps.34.3.319781>

GADBOIS, S. A., & STURGEON, R. D. (2011): Academic self-handicapping: Relationships with learning specific and general self-perceptions and academic performance over time. *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 81 Issue 2. 207–222. doi: 10.1348/000709910x522186

HÓDI, Á., & TÓTH, E. (2019): Elsőéves egyetemi hallgatók szövegértés-fejlettsége és olvasási attitűdjei [Development of reading comprehension and reading attitudes among first-year university students]. *Iskolakultúra*, 29 évf., 1. szám. 55–67.

MCKENZIE, K., & SCHWEITZER, R. (2001): Who succeeded at university? Factors predicting academic performance in first year

Australian university students. Higher Education Research and Development, Vol. 20, Issue 1. 21–33.

MOLNÁR, G. (2019): Nőtt az egyetemi tanulmányaikat kezdő diákok tanulási potenciálja és problémamegoldó képessége: években mérhető különbségek a diákok között [The learning potential and problem-solving skills of students commencing university studies have grown: Differences between students measurable in years]. Iskolakultúra, 29 évf. 1. szám. 3–16.

MOLNÁR, G., & CSAPÓ, B. (2019): A felsőoktatási tanulmányi alkalmasság értékelésére kidolgozott rendszer a Szegedi Tudományegyetemen: elméleti keretek és mérési eredmények [A system for evaluating academic aptitude in higher education at the University of Szeged: Theoretical frameworks and assessment findings]. Educatio, 28 évf. 4. szám. 705–717.

MOLNÁR, G., GREIFF, S., & CSAPÓ, B. (2013): Inductive reasoning, domain specific and complex problem solving: Relations and development. Thinking Skills and Creativity, 9, 35–45.

MOLNÁR, É., & GÁL, Z. (2019): Egyetemi tanulmányaikat megkezdő hallgatók tanulási mintázata és tanulói profilja [Learning patterns and learner profiles of students commencing university studies]. Iskolakultúra, 29. évf. 1. szám. 29–41.

OECD. (2019): OECD Future of education and skills 2030. Conceptual learning framework. https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/skills/Skills_for_2030.pdf

PÁSZTOR, A. (2019): Induktív és kombinatív gondolkodás fejlettségének online vizsgálata egyetemi tanulmányaikat kezdő hallgatók körében [Online study of the development of inductive and combinatorial reasoning among students commencing university studies]. Iskolakultúra, évf. 29. 1. szám. 42–54.

VAN ROOIJ, E. C., JANSEN, E. P., & VAN DE GRIFT, W. J. (2018a): First-year university students' academic success: the importance of academic adjustment. European Journal of Psychology of Education, Vol. 33. Issue 4. 749–767.

VAN ROOIJ, E., BROUWER, J., FOKKENS-BRUINSMA, M., JANSEN, E.

P. W. A., DONCHE, V., & NOYENS, D. (2018b). A systematic review of factors related to first-year students' success in Dutch and Flemish higher education. *Pedagogische Studien*, Vol. 94. Issue 5. 360–405.

**Szigeti Fruzsina, Csók Cintia, Győri Krisztina,
Hrabéczy Anett, Pusztai Gabriella**

A HALLGATÓI ELŐREHALADÁS TÍPUSAI ÉS JELLEMZŐI¹

Összefoglaló

A felsőoktatási lemorzsolódás számos rizikófaktorával találkozhatnak a hallgatók. A rizikófaktorok között szerepelnek a nemzetközi és hazai szereplők által működésbe hozott oktatáspolitikai trendek, programok, reformok, a felsőoktatási intézményi policy hatásai, a képzés oktatási és értékelési kultúrája, valamint az egyéni élethelyzetben bekövetkező változások (Brundsen et al. 2000; Kovács et al. 2019). Ezeknek a kockázati tényezőknek a feltárása a hallgatói percepciók révén is lehetséges. Ebből kifolyólag a 2019-es hallgatói adatfelvétel során az aktív hallgatók esetében igyekeztünk kiszűrni a lemorzsolódás objektív és szubjektív prediktorait, s azonosítottuk a hallgatói továbbhaladási típusokat. Az objektív rizikó megállapításához figyelembe vettük a szocio-kulturális (demográfiai és társadalmi háttér), az intézményi (középiskolai tanulmányok jellemzői mint például a többletpontok, a pályaválasztást befolyásoló tényezők) és az individuális tényezőket (tanulási technikák és stratégiák).

Kulcsszavak

előrehaladás, felsőoktatás, perzisztencia, lemorzsolódási kockázat

Bevezetés

A hallgatói perzisztencia, vagyis a töretlen tanulmányi továbbhaladás értelmezése kapcsán több hasonló jelentésű fogalom kerül előtérbe a nemzetközi szakirodalomban (student dropout, student attrition, retention). A felsőoktatási retenció és a hallgatói perzisztencia ugyanazon dolog két oldala, ezért egymás nélkül nem érthetők meg. A retenció az intézményi perspektívát tükrözi, s az egyes, egyszerre

¹ A kutatás a 123847 számú projekt a Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs Alapból biztosított támogatással, a K17 pályázati program finanszírozásában valósult meg. A kutatás vezetője: Prof. Dr. Pusztai Gabriella. A tanulmány a PUSZTAI GABRIELLA - SZIGETI FRUZZSINA (szerk.) (2021): Előrehaladás és lemorzsolódási kockázat a felsőoktatásban c. gyorsjelentés vonatkozó részeinek rövidített változata.

felvett hallgatói kohorszokban a további évfolyamokon továbbhaladó hallgatók arányát foglalja magában. Ez a statisztikai jellegű mutató jellemezhet egy felsőoktatási rendszert, egy intézményt vagy képzést, s akár minőségi mutatóként is értelmezhető (SEIDMAN, 2012). A hallgatói perzisztencia a hallgatók perspektívájából szemléli az előrehaladást, s a tanulmányok egyéni célelérés érdekében történő folytatását, a diplomaszerezés felé való törekvésüket fejezi ki. A hallgatók felsőoktatási perzisztenciájának van egy mérlegelésen alapuló komponense, mely vagy elszántságot eredményez, vagy az eredményes diplomaszerezésben való elbizonytalanodást, így a hallgatói percepció révén is mérhető. A hallgatók felsőoktatási perzisztenciája azonban a folyamatos, töretlen továbbhaladás tényeivel vagy a sztenderd útról való letéréssel is mérhető. A perzisztens felsőoktatási tanulmányi pályafutás vizsgálata kapcsán előtérbe kerül a felsőoktatási pályafutás tüzetes vizsgálata, a pályaválasztási döntés megfelelősége, az intézményi hatás, az intézményi kurrikulum, a co-currikulum és az extrakurrikulum hozzájárulása az eredményes diplomaszerezés esélyének növeléséhez.

Kutatásunk első szakaszában a hallgatói lemorzsolódás összetett jelenségét vizsgáltuk, mely során egyedülálló módon előbb kvalitatív (N=20), majd kvantitatív kutatási eljárással (N=605) megtaláltuk és tipizáltuk a különböző okok miatt lemorzsolódott hallgatókat². A lemorzsolódás magyarázatai alapján négy típust különböztettünk meg, melyek a következők: (1) az anyagi és munkavállalási okok miatt lemorzsolódók, (2) a tanulmányi nehézség és intézményi támogatás híján lemorzsolódók, (3) a szakban és továbbtanulásban csalódók, (4) az egyszerre többféle problémával is küzdők (KOVÁCS ET AL., 2019). Az anyagi nehézségek miatt lemorzsolódók családja nem tudta finanszírozni a tanulmányok költségeit (taneszköz, informatikai eszköz, útiköltség, megélhetés, lakhatás stb.). A tanulmányi nehézség és intézményi támogatás híján lemorzsolódók problémái a felsőoktatási tanulás során szaporodtak fel. Ezek egy részét tanulmányi követelményeknek való megfelelés képtelensége okozza,

² Lemorzsolódott hallgatóknak azokat tekintettük, akik a felsőoktatási intézményt végzettséget igazoló okirat hiányában hagyták el, akik az adatfelvételt megelőző 10 évben diplomaszerezés nélkül félbehagyták felsőfokú tanulmányaikat. A kutatás 2018-ban zajlott és egy speciális, nehezen elérhető és rejtőzködő csoportra terjedt ki, azokra, akik már nincsenek a felsőoktatásban (KOVÁCS ET AL., 2019).

másik része viszont a felsőoktatás bonyolult szervezetrendszerében való eligazodási, elsősorban információs és adminisztrációs problémákkal összefüggő, melyet akadályozó intézményi környezetként érzékelnek. A továbbtanulásból, illetve a választott szakból kiábrándult lemorzsolódók a továbbtanulást előkészítő döntés során szenvedtek hiányt a választáshoz szükséges támogatásban, ami a tanulók mellett a szülők, a pedagógusok és a pályaválasztási rendszer felkészületlenségéből, alulinformáltságából fakadt. Az egyszerre többféle problémával is küzdők száma indokoltá tette, hogy külön csoportként kezeljük őket, kilátástalanságukat fokozta, hogy az első két típus hátrányai összefonódva okozták kudarcukat.

Ezek az eredmények hívták fel a figyelmet a nem sztenderd tanulmányi haladástípusokhoz tartozókra, s ebből kifolyólag kutatásunknak ebben a szakaszában a még aktív hallgatók haladástípusait, s az őket fenyegető rizikóforrásokat kívántuk azonosítani.

Elméleti háttér

A lemorzsolódás okai különfélék lehetnek. Más a helyzet, ha a felsőoktatás széteső struktúrája miatt nem tudja integrálni a hallgatót, megint más, amikor a hallgató nem képes elsajátítani a felsőoktatás magatartási normáit, vagy amikor a képzési és intézményi környezet szelektív logikájából adódik a tömeges hallgatói lemorzsolódás (TINTO, 1993). A kritikai felfogás szerint a sikertelen hallgatói szocializációért a felsőoktatás szelektív kultúrája, az intézmények és az oktatók valamiféle elit habitusa is felelőssé tehető (PASCARELLA-TERENZINI, 2005; REAY ET AL., 2009). A nemzetközi összehasonlítások arra is rámutatnak, hogy a felsőoktatási rendszerek jellegzetességeitől és a felsőoktatás-politikától nem független a lemorzsolódók aránya (KEHM, 2014; KEHM ET AL., 2019). A felsőoktatási rendszerek a bejutás és a diplomaszerzés társadalmi egyenlőtlenségei alapján különböznek, s a felvettekhez viszonyítva relatíve alacsony diplomaszerzési arányok egy felsőoktatási rendszer vagy intézmény gyenge pontjairól árulkodnak. A nemzetközi kutatások szerint a lemorzsolódás társadalmi és regionális szempontból egyenlőtlenül sújtja a hallgatókat. A tömeges felsőoktatásba bekerülők között kétszer annyian vannak a magas társadalmi státusú családokból származók, mint az alacsony státusúakból, de az alacsony státusúak közül tizedannyi végez, így a

felsőoktatás nem tölti be a legmagasabb iskolai végzettséghez való hozzáférés egyenlőtlenségének mérséklése tekintetében várható szerepét (VOSSENSTEYN ET AL., 2015). A lemorzsolódásért makro-szintű, felsőoktatás-politikai tényezők, mezo-szintű (pl. kurrikuláris, képzésszerkezeti, finanszírozási) tényezők is felelősek (ARULAMPALAM ET AL., 2007; O'NEILL ET AL., 2011; KEHM, 2014). A mikro-szintű okok az egyén társadalmi-gazdasági háttéréből, közoktatási pályafutásából, tanulmányi felkészültségéből és eredményeiből származnak. A tanulmányokkal összefüggő költségek eltérő súllyal nehezednek a különböző intézményekben, képzésterületen tanulókra, s a tanulmányok melletti munkavállalás negatív hatásai, a hitelből finanszírozott tandíjak okozta eladósodástól való félelem tovább növelik az egyenlőtlenséget (ROSS ET AL., 2006; HÜBNER, 2009; DWENGER, 2012; PUSZTAI-KOCSIS, 2019).

Természetesen létezik olyan interpretáció is, amely a lemorzsolódást nem tekinti kóros jelenségnek. Az alkalmatlanok kirostálása, alacsonyabb képzési szint felé való visszafordítása akár kívánatosnak is tűnhet, emellett diploma nélkül is sikeresen el lehet helyezkedni, hiszen minden felsőoktatásban eltöltött év hozzájárul a humán tőke felhalmozáshoz (KUN, 2013; SCHNEPF, 2015).

Kutatásunk során a lemorzsolódást a tanulmányi karrier negatív eseményének tekintjük, ami miatt a hallgató (és családja) a felsőoktatási tanulmányokkal kapcsolatos befektetéseik kárba vesznek. Össztársadalmi, egyéni és intézményi szinten is felmerül az emberi és az anyagi erőforrások elvesztegetése (PERVIN ET AL., 1996).

A kutatás célja

Az objektív rizikó megállapításához a hallgatók eddigi felsőoktatási pályafutását vizsgáltuk meg, s a pályafutás objektív tényei alapján határoztuk meg a kockázatot hordozó fordulópontokat. A felsőoktatásban tanulók körében beazonosítottuk a továbbhaladási típusokat s azok jellemzőit, megvizsgáltuk a felsőoktatásba lépés körülményeit. A jobb tanulmányi eredményekkel és magas többletpontokkal belépő, később azonban rizikós tanulmányi haladástípusba tartozó hallgatók pályafutása hívta fel a figyelmünket a nem sztemderd tanulmányi haladástípusokhoz tartozók különböző képzésterületi reprezentációjának sajátosságaira, illetve a tanulási technikák és stratégiák vizsgálatára.

A kutatás mintája

Kutatásunk öt közép- és kelet-európai országot érint, melyekben magyar tannyelvű felsőoktatási intézmények működnek, s ezeknek az országoknak is azokat a felsőoktatási intézményeit vizsgáltuk, ahol kisebbségi és/vagy hátrányos helyzetű hallgatók folytatnak tanulmányokat. Összesen 2199 aktív hallgatót kerestünk fel Magyarország keleti régiójának felsőoktatási intézményeiben (Debreceni Egyetem, Nyíregyházi Egyetem, Debreceni Református Hittudományi Egyetem, Szent Atanáz Görögkatolikus Hittudományi Főiskola) valamint Szlovákia, Románia, Ukrajna, illetve Szerbia elsősorban magyar tannyelvű felsőoktatási intézményeiben.

A magyarországi minta (N=1034) kvótás, a határon túli intézményekben az egyetemi/főiskolai kurzusokon kerestük fel a hallgatókat, ahol teljeskörűen kérdeztük le a jelenlevőket (N=1165). A mintában nappali munkarendű másodéves BA/BSc képzéses és másod- vagy harmadéves osztatlan képzéses hallgatók szerepeltek.

Eredmények

A hallgatók felsőoktatási haladási útjai

A nemzetközi kutatások szerint a hallgatók felsőoktatási útvonalai sokfélék lehetnek, s ezeknek alakulása összefüggésben áll a tanulmányok lezárásával és eredményességével (MCCORMICK, 2003; GOLDRICK-RAB, 2006; MARTI, 2008). Elemzésünk célja a hallgatók felsőoktatási haladási utak szerinti típusainak azonosítása és ezek jellemzőinek feltárása.

Vizsgálatunk során három felsőoktatási klasztert azonosítottunk. A tanulmányi előrehaladási típusok egyikét nevezhetjük kísérletező vagy korrigáló útvonalnak, hiszen ez egyrészt legalább egy költségterítéses félévvel tarkított haladási út, másrészt az intézmény- és/vagy szakváltás is jellemző vonása. Ide tartozik a válaszadók egynegyede (25,5%). A második típus a csúszó-passziváló haladástípus, akinek a felsőoktatási pályafutása alatt legalább egyszer halasztania kellett vagy nem tudott a képzése mintatanterve szerint haladni. A válaszadók több mint egynolcada sorolható ide (13,5 %). A harmadik csoportba tartoznak a sztenderd útvonalon haladók. Ők a válaszadók háromötödét teszik ki (61%). Az előrehaladás tényeivel összevetve a következőképpen jellemezhetők a klaszterek. A normál haladó típusba került hallgatók nem fizetnek a tanulmányaikért, hanem államilag támogatott képzésekben tanulnak. Noha az egyházi

intézmények hallgatói az állami támogatott képzési helyhez ugyanúgy az intézményen keresztül jutnak hozzá, mint az állami intézmények hallgatói, ez a fiatalok számára nem egyértelmű, ezért ők nem jelölték meg, hogy állami támogatott képzésben tanulnának. A sztenderd haladók között elenyésző azoknak a száma, akinek volt egy passzív félévük, így körükben a passzív félévek számának átlaga közelíti a nullát. Ezen kisszámú passzíváló is normál haladó marad, így nincs olyan köztük, aki várhatóan túlfutó lesz. Normál haladásuk egyöntetűségének titka, hogy azon kevesek, akik passzív félévet vettek igénybe, később be tudták hozni a lemaradásukat, ami nemcsak képességeikről, hanem mintatantervük rugalmasságáról is árulkodik. Fontos tapasztalat, hogy a sztenderd haladók között is vannak olyanok, igaz, kevesen, akik más képzéssel próbálkoztak, így mintegy huszaduk hagyott már félbe képzést (PUSZTAI, 2021).

A korrigáló, kísérletező haladástípus legmarkánsabb jellemzője, hogy eddigi tanulmányaik alatt már volt legalább egy költségtérítéssel félévük, azonban háromféle hallgatói csoport tartozik ide. Egyrészt egyharmaduk költségtérítéssel képzésbe iratkozott be és folyamatosan ebben a finanszírozási formában végzi a tanulmányait, s soha nem jutott állami támogatáshoz. Bő kétharmaduk államilag finanszírozott képzésbe is járt, vagyis ők azok, akik a tanulmányaik alatt finanszírozási formát váltottak. A finanszírozási forma váltása többféle módon és irányban is lehetséges: vagy elveszítették államilag támogatott státusukat (lefelé mobil), vagy sikerült átkerülniük állami támogatott képzési helyre (felfelé mobil), vagy pedig ún. „cikázók” voltak, egy rövid közjáték volt számukra a másik finanszírozási formában tett látogatás. A kutatás korábbi szakaszaiban feltárt hallgatói pályafutások vizsgálatának tapasztalatai szerint ez is kétféle módon valósulhatott meg. Egyesek döntően állami támogatásban tanulnak, azonban az időközben váratlanul megváltozott jogszabályok miatt egy rövid időre átcsúsztak önköltséges képzésbe, de ezt olyan módon sikerült korrigálniuk, hogy jobbra nem csúsztak meg a tanulmányaik lezárásával. A másik esetben a hallgató döntően önköltséges formában halad, s csak egy hosszabb-rövidebb időre fordult meg az államilag finanszírozott képzési helyek egyikén, melyek számára tartósan nem elérhetők. A korrigálók között többen vannak intézmények között elmozdulók, mint képzésváltók: a hallgatók egyhatoda többféle intézményben, bő egytizedük különféle szintű képzésben próbált már szerencsét. A tanulmányokat legalább

egy félévre szüneteltetők aránya nem éri el az egytizedet, s a potenciálisan késve diplomát szerzők aránya ennek megfelelő (PUSZTAI, 2021).

A csúszó-passzíváló haladástípus jellegadó ismérve a tantervbe foglaltnál lassúbb haladás, ami a lelassuló kreditakkumulációval, a passzív félévek leggyakoribb igénybevételeivel és alkalmasint az államilag támogatott félévekből való kifutás miatti finanszírozás-váltással is együtt járhat, noha általában állami finanszírozásban tanuló hallgatókat érint, akiket a passzíválás mellett a képzésváltás is az átlagnál gyakrabban jellemez. Míg az előző típust a nehézségek közötti megkapaszkodás, az áldozatok árán való talpon maradás jellemzi, addig az ide tartozók mintha uralmukat veszítették volna tanulmányaik sodródó csónakja fölött (PUSZTAI, 2021) (1. táblázat).

1. táblázat. A felsőoktatási haladási klaszterek jellegadó vonásai

	korrigál ó	csúszó- passzívá ló	sztend erd
legalább egy önköltséges féléve volt már ***	<u>100,0%</u>	25,4%	0,0%
több önköltséges féléve van ***	<u>36,4%</u>	0,0%	0,0%
volt államilag finanszírozott féléve ***	68,1%	<u>95,1%</u>	86,3%
államilag finanszírozott félévek átlagos száma ***	2,25	<u>4,49</u>	3,40
váltott már intézményt ***	<u>16,5%</u>	11,7%	5,5%
volt már félbehagyott képzése***	<u>11,2%</u>	<u>15,1%</u>	6,4%
volt legalább egy passzív féléve ***	7,4%	<u>17,3%</u>	1,4%
passzív félévek száma (átlag) ***	0,18	0,29	0,05
várhatóan túlfutó lesz ***	6,2%	<u>100,0%</u>	0,0%
elemszám	561	298	1345

A szignifikáns értékeket csillaggal jelöltük: *** $p=0,000$, ** $p<0,01$, * $p<0,03$. Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals értéke nagyobb, mint kettő. (Forrás: PERSIST 2019.)

A hallgatói előrehaladás típusai a vizsgált országok, valamint a képzésterületek szerint egyenlőtlen eloszlásúak. A sztenderd haladók kétharmadot meghaladó arányban vannak jelen a pedagógusképzésben, a bölcsészettudományi és a természettudományi képzésterületen, illetve a sporttudományi és hitéleti képzésben, míg legkevesebben a jogtudományi és informatikai

területen vannak. Az átlagnál kevesebben vannak az orvos- és egészség tudományi, a gazdasági és az agrártudományi képzésekben. A csúszó-passzíváló haladás minden negyedik hallgatót érint az informatikai, az orvos- és egészség tudományi, valamint a műszaki képzésterületen. A csúszó-passzíválók aránya egytized alatti a társadalomtudományi, a művészeti, a gazdasági és a bölcsészettudományi képzésterületeken, míg a pedagógusképzésben nagyjából minden tizedik hallgatót érintett. A korrigálók aránya meghaladja a 30%-ot a jogtudományi, a gazdasági, a társadalomtudományi, az agrártudományi és a művészeti képzésekben (PUSZTAI, 2021).

Vizsgálatunkban áttekintjük a képzési területek legmarkánsabb jellemvonásait (2. táblázat), melyeket jogszabályi és különböző statisztikai forrásokból nyertük. A magyarországi oktatáspolitikai dokumentumok 2015 óta két csoportba sorolják a képzésterületeket aszerint, hogy milyen tanulmányi átlag várható el a hallgatóktól az államilag finanszírozott képzésben. Egyes képzésterületeken ez az elvárt átlag alacsonyabb, másokon pedig magasabb. A különbségtétel arra utal, mintha egyes területeken nehezebb lenne megszerezni a jobb jegyeket, ezért megvizsgáltuk, hogy a különböző haladástípusok mennyire jellemzők az oktatáspolitikai szemszögből „nehéznek”, illetve „könnyebbnek” ítélt képzésterületeken. A korrigálók és a csúszó-passzíválók felül vannak reprezentálva a „nehéz” képzésekben, ahol már alacsonyabb átlag is elegendő az állami támogatott képzésben maradáshoz, miközben a normál haladók a „könnyű” képzésekben haladnak előre töretlenül. A képzésterületek attraktivitásánál a jelentkezők számából indultunk ki, s megkülönböztettük a kevésbé vonzó és a vonzóbb területeket. A tömegeket vonzó képzésekbe járók a normál haladók között vannak felülreprezentálva, miközben a korrigáló és a csúszó passzíváló haladástípusba tartozók kevésbé attraktív, azaz kevesebbet vonzó képzésekben tanulnak. Az utóbbi öt év felvételi statisztikái alapján számítottuk ki a felvettek és jelentkezők aránya alapján az egyes képzések szelektivitását, s elkülönítettük az inkább szelektív és a kevésbé szelektív területeket. Ezt az arányszámot a jelentkezők mennyisége is befolyásolja. A normál haladók körében felül vannak reprezentálva a kevésbé szelektív képzésekbe járók, ahol a felvettek és a jelentkezők aránya magas, miközben a korrigálók táborában azok vannak várakozáson felüli arányban, akik a belépéskor erősebb

szelekciót alkalmazó képzésekbe járnak.

2. táblázat. A felsőoktatási haladási típusok és a képzések jellemzői

	korrigáló	csúszó-passzíváló	normál úton haladó
magasabb átlag kell az állami támogatáshoz ***	49,7%	36,2%	<u>61,6%</u>
alacsonyabb átlag szükséges („nehéz”) ***	<u>50,3%</u>	<u>63,8%</u>	38,4%
az átlagnál attraktívabb képzés ***	42,6%	44,4%	54,0%
az átlagnál kevésbé vonzó képzés ***	<u>57,4%</u>	<u>55,6%</u>	46,0%
az átlagnál magasabb felvett/jelentkező arány **	66,5%	69,3%	<u>74,7%</u>
alacsonyabb a felvett/jelentkező arány **	<u>33,5%</u>	30,7%	25,3%
az átlagnál magasabb lemorzsolódási rizikó ***	29,2%	<u>60,9%</u>	30,3%
az átlagnál alacsonyabb lemorzsolódási rizikó ***	<u>70,8%</u>	39,1%	69,7%
az átlagnál magasabb túlfutó-arányú képzés ***	<u>56,7%</u>	<u>61,3%</u>	47,7%
az átlagnál alacsonyabb túlfutó-arányú képzés ***	43,3%	38,7%	<u>52,3%</u>
az átlagnál magasabb a várható nettóbér ***	<u>31,9%</u>	<u>35,5%</u>	24,2%
az átlagnál alacsonyabb a várható nettóbér ***	68,1%	64,5%	<u>75,8%</u>
a munkanélküliség esélye átlagnál nagyobb ***	<u>62,5%</u>	40,0%	51,5%
a munkanélküliség esélye átlagnál kisebb ***	37,5%	<u>60,0%</u>	48,5%
N	561	298	1345

A szignifikáns értékeket csillaggal jelöltük: *** $p=0,00$, ** $p<0,01$, * $p<0,03$. Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduais értéke nagyobb, mint kettő. (Forrás: PERSIST 2019.)

A Felvételi Információs Rendszer (2010-2017) adatai alapján pedig az általános lemorzsolódási rizikó és a túlfutási rizikó szerint is szétválasztottuk a képzéseket. A korrigáló és a csúszó passzíváló

kategóriában várakozáson felüli arányban szerepelnek olyan hallgatók, akik az általánosan magas lemorzsolódási és túlfutási rizikójú képzésekben tanulnak. A KSH munkaerőpiaci statisztikáinak felhasználásával hozzárendeltük a képzésekhez a várható nettó kezdő munkabért és az adott területen munkanélkülivé válók arányát, majd megvizsgáltuk, hogy a felsőoktatási haladási karrierút és a munkaerőpiaci kilátások között milyen összefüggés tapasztalható. Az adatok azt mutatják, hogy a korrigálók és a csúszó-passzíválók az átlagosnál magasabb kezdő nettó keresetre számíthatnak, míg a normál haladók várhatóan kevesebbet fognak keresni, emellett a munkanélküliség veszélye a korrigálók haladástípusba tartozókat jobban, a csúszó-passzíválókat kevésbé fogja fenyegetni (PUSZTAI, 2021).

Nemek szerinti különbségek és a szülők iskolai végzettsége

Elemzéseink során azt tapasztaljuk, hogy a vizsgált régióban a nők jobban megfelelnek az oktatási rendszer általános követelményeinek, melyek között prioritást élvez a kitartás és a szorgalom, míg a férfiaknál a hosszadalmas tanulmányok helyett az ún. státusteremtésre való törekvés erősebb, s a jobb jövedelem és a kedvezőbb munkaerőpiaci pozíció reményében inkább elmennek dolgozni (FÉNYES, 2010), úgy, hogy mindeközben igénybe veszik a törvény által biztosított passzív féléveket.

A szülői iskolázottság és a felsőoktatási eredményesség összefüggését feltételező hipotézist vizsgálva ellenőriztük, hogy a vizsgálatba bevont hallgatók szülei mennyire iskolázottak, s ez összefügg-e a haladási utakba tartozással. A válaszadóink körében a középfokú végzettségű szülők gyermekei vannak felülreprezentálva. A közép- és felsőfokú végzettségű apák gyermekeire jellemző a finanszírozási forma változása, az intézmény és/vagy szakváltás, az alapfokú végzettségű apák és anyák gyermekei körében felülreprezentáltak jelen a sztenderd haladási utat bejáró hallgatók, miközben a felsőfokú végzettségű anyák gyermekei között kiemelkedően magas a csúszó-passzíváló hallgatók aránya. Fontos leszögeznünk, hogy téves az a feltételezés, miszerint a magas iskolázottságú szülők gyermekei a sztenderd haladási utat bejáró, eredményesen előrehaladó csoportban dominálnak korunk felsőoktatásában. Ehelyett éppen a képzetlenebb szülők gyermekei haladnak sikerebben a felsőoktatási tanulmányaikkal.

Természetesen a szülők iskolázottsága a választott képzési terület közvetítésével hat a haladástípushoz tartozásra. A műszaki, informatikai és az orvosképzést választókra jellemző a magasabb szülői státus és a sztenderd haladástól eltérő, főleg csúszó-passzíváló előrehaladás (SZIGETI, 2021).

Pályaválasztás és többletpontok

A vizsgált hallgatók legnagyobb része a tudásgyarapítás (89,8%), a hivatáskeresés (86,4%) és a diplomával való könnyebb elhelyezkedés reménye (83,0%) miatt jelentkezett felsőoktatásba. Erős befolyásoló tényezőnek bizonyult az elismert (78,7%), a jól jövedelmező foglalkozás utáni vágy (73,5%), a sokféle kapcsolat kialakításának igénye (66,1%), s az adott intézmény földrajzi közelsége (62,7%). Mindemellett a döntéshozatalban kevésbé volt meghatározó, hogy az illető még nem akart dolgozni (34,6%), a családi hagyomány követése (26,8%) vagy a munkahelyi követelménynek való megfelelés (25,1%). Eredményeink összhangban állnak a felsőoktatásból lemorzsolódott hallgatók körében jellemző továbbtanulási aspirációkkal (KOVÁCS ET AL., 2019).

A klaszterközi különbségeket tekintve kiemelendő, hogy a vizsgálatba bevont korrigáló hallgatók körében felülreprezentált volt, hogy az adott diplomával elismert (81,8%), jól jövedelmező állást találjanak (78,3%), s mindemellett anyagilag is megengedhették maguknak a továbbtanulást (58,5%). Ebben az esetben tehát befektetésként értelmezhető a felsőoktatási költségterítés fizetése. A normál úton haladóknál (61,9%) és a csúszó-passzíválóknál (61,4%) viszont kiemelt szempont volt, hogy nem kellett tandíjat fizetni. Emellett az utóbbi csoportban volt a legjellemzőbb a társadalmi mobilitás reménye (59,4%), s a munkahelyi követelmény (35,3%), mint befolyásoló tényező (CSÓK-HRABÉCZY, 2021).

A válaszadók 83,4%-a jutott be legelső felsőoktatási jelentkezésekor oda, ahová eredetileg szeretett volna. Ebben a tekintetben a tanulmányi továbbhaladási klaszterek között szignifikáns különbség mutatkozik, felülreprezentált a csúszó-passzíválók között azok aránya, akik nem az eredetileg preferált képzésbe nyertek felvételt (23%). Ez az eredmény is a pályaorientáció és a továbbtanulási döntés előkészítésének fontosságát húzza alá (CSÓK-HRABÉCZY, 2021). A tanulmányi továbbhaladási klaszterek között jól látható eltérések mutatkoznak a többletpontok tekintetében.

A normál úton haladó hallgatók felülreprezentáltak jelentek meg azok között, akik semmilyen jogcímen nem igényeltek többletpontot (43,1%), viszont alulreprezentáltak jelentek meg azok között, akik többletteljesítményért igényeltek (48,4%). A csúszó-passzíváló hallgatók azonban felülreprezentáltak jelentek meg azok között, akik mindkét esetben (előnyben részesítés és többletteljesítmény) igényelték (13,1%), de alulreprezentáltak azok között, akik semmilyen jogcímen nem igényelték a többletpontokat (28,4%). Kovács és munkatársai (2019) korábbi elemzése alapján a lemorzsolódott hallgatók körében kiemelkedően magas volt a tanulmányi okok miatt lemorzsolódók aránya, különösen azok között, akik az emelt szintű érettségi és középfokú nyelvvizsga meglétéért többletpontot kaptak. Ezzel összhangban jelenlegi eredményünkéből is kitűnik, hogy a csúszásokkal és passzív félévekkel küzdő hallgatók vannak a legmagasabb arányban azok között, akik a többletteljesítményekért plusz pontokat igényeltek. A magyarázatot a képzési területek szerinti elemzés kínálja, hiszen a csúszó-passzíválók között felülreprezentáltak három képzési terület közül az informatikus és műszaki hallgatók jelentős arányban hoztak magukkal OKJ/technikusi oklevelet, az orvosképzésben pedig nemcsak az emelt szintű érettségivel rendelkezők, hanem a közép- és felsőfokú nyelvvizsga birtokosai is a vártnál nagyobb arányban vannak. Tehát azt feltételezzük, hogy nagyobb valószínűséggel kerülnek a csúszó-passzíváló csoportba azok, akik már jelentkezéskor jelentős többletteljesítményt tettek le az asztalra. Ők jobb középiskolai eredményeikkel ambiciózus továbbtanulási tervet igyekeztek valóra váltani, így nagyobb kihívást jelentő, szelektív területekre jelentkeztek, amelyeken gyakoribb a csúszás és a passzíválás (CSÓK-HRABÉCZY, 2021).

Tanulási technikák és stratégiák

A tanulási stílust és technikákat vizsgáló itemek mentén a mintát a diverzitás jellemezte. Az elemzések során megvizsgáltuk a klasztereket jellemző tanulási stílust és a tananyag elsajátítása céljából alkalmazott technikákat, eszerint pedig két csoport került azonosításra. Az első csoportot a korrigálók (költségtérítéses-intézmény/szakváltók) képezték, akik mély, analízáló és szintetizáló technikákat alkalmaznak. A másik csoportban a normál úton haladók és a csúszó-passzíválók kerültek, akik a tananyag kényszerű magukba sulykolásáról adtak tanúbizonyságot. Ez az eredmény azt mutatja,

hogyan a vártakkal ellentétben a normálhaladók nem alkalmaznak mélyebb feldolgozó stratégiákat.

Az elemzés során a szubjektíven megítélt tanúlással kapcsolatos sikerességre, tanulásszervezési képesség és a tananyagfeldolgozási képesség percepciójára koncentráltunk. A klaszterek mentén történő elemzések során a várakozásokkal ellentétben nem mutatkoztak szignifikáns összefüggések a tanulási sikeresség ($p=0,077$) és a tananyag feldolgozási képesség ($p=0,115$) esetében, azonban a tanulásszervezési képességet ($p=0,012$) illetően igen. A tanulásszervezési képesség esetében a leghatékonyabbnak a csúszó-passzíválók tartották magukat (26,4%), míg a korrigálók (7,1%) a legkevésbé hatékonyak. Képzésterületenként különbözőek azok a képességek, amelyek tanulmányi sikerhez juttatják a hallgatót, a szelektív képzésekben gyakori, hogy a hallgató nem magát hibáztatja a sikertelenségért. A csúszó-passzíválók esetén azon hallgatók, akik valamilyen oknál fogva eltértek a mintatanterv teljesítésének ütemtervétől, még jobban menedzselt tanulási ütemtervvel próbálják javítani a helyzetüket (GYÖRI, 2021).

A vizsgálatba bevont és a STEM területeken tanulók a tanulásszervezési képességek terén nem térnek el szignifikánsan a többi hallgatótól, azonban a tanulási sikerességet ($p=0,000$) és a tananyagfeldolgozási képességet ($p=0,027$) illetően igen. A tanulmányaikban a legsikertelenebbeknek a sport (43,5%), a műszaki (42,9%) és a jogi (43,1%) képzésekre járó hallgatók érezték magukat, míg átlagos tanulási sikerességgel a hitéleti (50,9%), a pedagógus (45%) és a társadalomtudományi (44,1%) területeken lévő hallgatók voltak jellemezhetőek. Ezzel szemben a mintában legsikeresebb tanulók táborát a bölcsészettudományi (35,8%), a művészeti (33,3%), illetve (meglepő módon) az informatikai képzésben (32,2%) résztvevők képezték. A tananyagfeldolgozási képesség esetében kevesen tartják magukat gyengének, de a jogi- (5,9%), a hitéleti képzésekre járó hallgatók (5,9%), valamint a gazdasági (4,2%) és az informatikai (3,8%) területen tanulók körében nagyobb volt a magukat gyenge tananyagfeldolgozási képességekkel jellemzők száma. Erős tananyagfeldolgozási képességűnek tartották magukat a sport- (42,9%), a művészeti- és a bölcsészettudományi képzésen lévő tanulók (GYÖRI, 2021). Összességében a STEM területeken, valamint a jogi- és a hitéleti képzésekben a vizsgált hallgatók gyengébb tananyagfeldolgozási képességűeknek érzik magukat, mert az

adatokra koncentrálnak, lexikális tudás specifikus kognitív feldolgozó képességeket igényel, ennek hiánya vagy hiányosságai pedig tanulmányi sikertelenséget vagy akár lemorzsolódást idézhetnek elő (VANTHOURNOUT ET AL., 2012).

Összegzés

A felsőoktatási lemorzsolódás számos rizikófaktorával találkozhatnak a hallgatók, amelyek befolyásolhatják a továbbhaladási döntéshelyzeteket, a tanulmányi előrehaladási utakat.

A vizsgált magyarországi (elsősorban észak-alföldi) és határon túli felsőoktatási intézmények hallgatóinak tanulmányi előrehaladási útjait vizsgálva egyértelműen kirajzolódott a korrigáló (azaz szakot, intézményt, finanszírozási formát váltó) hallgatói csoport, a csúszó-passzíváló, valamint a sztetend haladási út. A lemorzsolódás szempontjából leginkább veszélyeztetettek a csúszó-passzíválók és legkevésbé a korrigálók.

Kutatásunk legfontosabb eredménye, hogy a kiemelkedő tanulmányi eredményekkel érkező, tanulmányi munkájukat saját bevallásuk szerint jól szervező hallgatók nagyobb eséllyel kerülnek a csúszó-passzíváló rizikócsoportba, mint átlagos társaik. Az ellentmondás magyarázatát a képzési területek közötti eltérésben találtuk meg (PUSZTAI-SZIGETI, 2021). A csúszó-passzíváló hallgatók felülreprezentáltak jelennek meg az informatika, műszaki, orvostudományi és a természettudományi képzésekben. A korrigáló hallgatók felülreprezentáltak vannak jelen az agrár-, a gazdaság-, a jog- és a társadalomtudományi képzésekben. A képzésterület tehát a felsőoktatási előrehaladás legfontosabb előrejelzője. A nagyarányú lemorzsolódást produkáló képzések esetén további kutatás szükséges a rekreáció, a tanulmányi továbbhaladás és a pályán való beválás összevetésével, hogy a kiugró eredménytelenségi mutatók magyarázatát azonosítani tudjuk.

Irodalom

ARULAPALAM, WIJI – NAYLOR, ROBIN A. – SMITH, JEREMY (2007): Dropping out of medical school in the UK: explaining the changes over ten years. *Medical Education*, Vol. 41, Issue 4. 385-94.

BRUNSDEN, VIVIENNE – DAVIES, MARK – SHEVLIN, MARK – BRACKEN, MAEVE (2000): Why do HE Students Drop Out? A test of

Tinto's model. *Journal of Further and Higher Education*, Vol. 24. Issue 3. 301-310.

CSÓK CINTIA – HRABÉCZY ANETT (2021): Többletpontok és pályaválasztás. In: PUSZTAI GABRIELLA – SZIGETI FRUzsINA (2021): *Előrehaladás és lemorzsolódási kockázat a felsőoktatásban*. Debrecen, Szerzők, 2021. CHERD-H, 2021. 33-36.

DWENGER, NADJA – STORCK, JOHANNA – WROHLICH, KATHARINA (2012): Do tuition fees affect the mobility of university applicants? Evidence from a natural experiment. *Economics of Education Review*. Vol. 31. Issue 1. 155-167. DOI: 10.1016/j.econedurev.2011.10.004

GYŐRI KRISZTINA (2021): A tanulási szokások. In: PUSZTAI GABRIELLA – SZIGETI FRUzsINA (2021): *Előrehaladás és lemorzsolódási kockázat a felsőoktatásban*. Debrecen, Szerzők, 2021. CHERD-H, 2021. 44-49.

HÜBNER, MALTE (2009): Do Tuition Fees Affect Enrollment Behavior? Evidence from a 'Natural Experiment' in Germany. *Economics of Education Review*, Vol. 31. Issue 6. 19-46. DOI: 10.2139/ssrn.1495119

KEHM, BARBARA (2014): Editorial. *European Journal of Education*, Vol. 49. Issue 4. 453–456.

KEHM, BARBARA – LARSEN, MALENE RODE – SOMMERSEL, HANNA (2019): Student dropout from universities in Europe: A review of empirical literature. *Hungarian Educational Research Journal*, Vol. 9. Issue 2. 147– 164.

KOVÁCS KLÁRA ET AL. (szerk.) (2019): *Lemorzsolódott hallgatók 2018*. Debrecen, CHERD-Hungary.

KUN ANDRÁS ISTVÁN (2015): A báránybőr hatás és a bolognai folyamat Magyarországon. In: TÓTH ZOLTÁN (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban 2014*. Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottsága, 220-229.

O'NEILL, LOTTE – HARTVIGSEN, JAN – WALLSTEDT, BIRGITTA – KORSHOLM, LARS –EIKA, BERIT (2011): Factors associated with dropout in medical education: a literature review. *Medical Education*, Vol. 45. Issue 5. 440-454. DOI: 10.1111/j.1365-2923.2010.03898.x.

PASCARELLA, ERNEST T. – TERENCE, PATRICK T. (2005): *How College Affects Students. A Third decade of research*. San Francisco, Jossey-Bass.

PERVIN, LAWRENCE A. – REIK, LOUIS E. – DALRYMPLE, WILLARD (eds.) (1996): *The college dropout and the utilization of talent*. Princeton, Princeton University Press.

PUSZTAI GABRIELLA (2021): A tanulmányi előrehaladási utak. In: PUSZTAI GABRIELLA – SZIGETI FRUZZSINA (2021): *Előrehaladás és lemorzsolódási kockázat a felsőoktatásban*. Debrecen, Szerzők, 2021. CHERD-H, 2021. 11-15.

PUSZTAI GABRIELLA – KOCIS ZSÓFIA (2019): Combining and Balancing Work and Study on the Eastern Border of Europe. *Social Sciences*, Vol. 8. Issue 6. https://www.researchgate.net/publication/333888242_Combining_and_Balancing_Work_and_Study_on_the_Eastern_Border_of_Europe. [Letöltve: 2020. 01. 22.]

PUSZTAI GABRIELLA – SZIGETI FRUZZSINA (2021): *Előrehaladás és lemorzsolódási kockázat a felsőoktatásban*. Debrecen, Szerzők, 2021. CHERD-H, 2021.

REAY, DIANE – CROZIER, GILL – CLAYTON, JOHN (2009): Strangers in Paradise? Working class Students in Elite Universities. *Sociology*, Vol. 43. Issue 6. 1103-1121.

ROSS, SARAH – CLELAND, JENNIFER – MACLEOD, MARY JOAN (2006): Stress, debt and undergraduate medical student performance. *Medical Education*, Vol. 40. Issue 6. 584-589. DOI: 10.1111/j.1365-2929.2006.02448.x

SCHNEPF, SYLKE V. (2014): *Do Tertiary Dropout Students Really Not Succeed in European Labour Markets?* Discussion Paper, IZA DP No. 8015.

SEIDMAN, ALAN (ed.) (2012): *College Student Retention: Formula for student success*. Plymouth, Rowman & Littlefield.

SZIGETI FRUZZSINA (2021): Demográfiai jellemzők és a szülők iskolai végzettsége. In: PUSZTAI GABRIELLA – SZIGETI FRUZZSINA (2021): *Előrehaladás és lemorzsolódási kockázat a felsőoktatásban*. Debrecen, Szerzők, 2021. CHERD-H. 2021, 18-20.

TINTO, VINCENT (1993): *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago, University of Chicago Press.

VANTHOURNOUT, GERTH – GIJBELS, DAVID – COERTJENS, LIESJE – DONCHE, VINCENT – VAN PETEGEM, PETER (2012): Students' Persistence and Academic Success in a First-Year Professional Bachelor Program: The Influence of Students' Learning Strategies and Academic Motivation. *Education Research International*, 1-9.

VOSSENSTEYN, HANS (2015): *Dropout and Completion in Higher Education in Europe*. Luxembourg, Publications Office of the European Union.

Füzi Beatrix, Jármai Erzsébet Mária, Magyar Norbert

GAZDASÁGI KÉPZÉSEK HALLGATÓI TÍPUSAI OKTATÓI ÉS HALLGATÓI SZEMMEL

Összefoglaló

A magyar felsőoktatás küzd a tömegesedés következményeivel, köztük a hallgatók közti különbségek növekedésével. Az eredményes oktatáshoz szükséges a hallgatók reális ismerete, ezért fel kívántuk tární, hogy a gazdasági képzések oktatói azonosítanak-e hallgató típusokat és figyelembe veszik-e ezeket a tanításban. Hat egyetem oktatóit és hallgatóit szólítottuk meg. Írásunk 42 oktatói interjú kvalitatív elemzésén alapul, kiegészítve néhány az oktatói (N=210) és hallgatói (N=1062) kérdőívből származó adattal. Csaknem valamennyi válaszadó oktató szerint nőttek a hallgatók közötti különbségek. Válaszaik körvonalaztak nyolc jelentősen eltérő hallgatói típust. Eredményeink rámutatnak az oktatók és a hallgatók véleménye közötti eltérésekre, ami akadály a adaptív és hatékony oktatásnak.

Kulcsszavak

hallgatói típusok, motiváció, tanulási jellemzők, felsőoktatás pedagógia, gazdasági felsőoktatás

Bevezetés

A magyar felsőoktatás kénytelen számot vetni az elmúlt évtizedekben bekövetkezett mennyiségi és minőségi változásokkal együtt megjelent problémákkal. Egyfelől a tömegesedés következményeivel – pl. nagylétszámú foglalkozások, személytelen oktató-hallgató kapcsolatok –, másfelől a heterogén hallgatói populációban jelentkező különbségek fokozódásával, valamint a technológiai fejlődés kihívásaival. A hallgatói sokszínűséget a hallgatók különböző szintű tanulmányi felkészültsége, az eltérő szociális helyzet és az új évezred társadalmi hatású korosztályi jellemzői határozzák meg, hogy tanulmányunk szempontjából a leginkább releváns tényezőket emeljük ki.

Az említett változások megnehezítik az oktatók munkáját, akiktől a megváltozott hallgatói összetétel megkívánná az oktatás differenciálását, a hallgatók sajátosságaihoz való igazítását. Az

adaptív megközelítés jelentősen hozzájárulhat a hallgatók tanulmányi sikeréhez, a lemorzsolódás csökkentéséhez, és az oktatás magas színvonalának fenntartásához. Az adaptív oktatási szemlélet érvényesítéséhez nélkülözhetetlen a hallgatói populáció jellemzőinek, igényeinek pontos, reális ismerete, és ezek tudatos figyelembevétele az oktatói tevékenység során.

Írásunkban azzal foglalkozunk, hogy az oktatók hallgatókról alkotott elképzelései mennyiben egyeznek meg a hallgatók önmagukról alkotott képével. Kutatás-fejlesztési projektünk (EFOP-3.6.1-16-2016-00012) a gazdasági felsőoktatásban tanító oktatókat kívánja segíteni a hallgatókat támogató attitűdök kialakításában és az oktatás hatékonyságának fejlesztésében.

Hallgatói profilok a hazai és nemzetközi kutatásokban

Évtizedek óta olvasható a tudományos közleményekben az a törekvés, hogy különböző kategóriákat találjanak a hallgatók csoportosítására abból a célból, hogy könnyebb legyen e mintázatok alapján letapogatni tanulási motívumaikat, attitűdjüket, vagy lemorzsolódásuk okait, és ehhez illeszteni a megfelelő oktatási módszereket. Az adaptivitás szándéka a hallgatók eredményességét szolgálja.

A tudományos diskurzus színes képet mutat a hallgatói profilok területén, mind a megközelítés, mind az eredmények szempontjából. Ezekből idézünk néhány példát. Egy hazai tanulmány írója hangsúlyozza, hogy az egyes tanulói típusok megalkotására számos kutatás vállalkozott (ENGLER, 2014:70), és bár ők a felnőtt hallgatók tanulását vizsgálták – az Észak-alföldi régió három felsőfokú intézményének részidős képzéseiben – úgy gondolják, hogy minden oktatási szinten és típusban központi kérdés a tanulók motivációja és aktivitása. A tanulási motivációt illetően arra jutottak, hogy a hallgatóknál erősen jelen van a belső motivációs bázis, a szakmai érdeklődés, a tanulás szeretete, a fejlődés igénye. Természetesen megjelennek a munkaerőpiachoz kötődő indítékok, amelyek a munkahely megtartására, előlépésre, magasabb jövedelemre irányulnak. A külső motiváció tehát megfelelően párosul a belső indítékokkal. A klaszterelemzésből kiderült, hogy a legeredményesebb hallgatók a kimagasló belső motivációval rendelkező „**innovatívak**”, és a hátrányosabb háttérből érkező „**elkötelezettek**”. A kedvező státuszú „**kívülállók**” azonban közepesen motiváltak, nem látunk esetükben tanulói célkitűzéseket.

Azt is megállapították, hogy ha nincsenek érdekeltté téve, ha nem tudatos döntésen és biztos belső motiváción alapul a tanulási szándék, az emberi tőkeberuházás nem hoz kielégítő eredményt. Az egyetem és főiskola légköre, annak szereplői szintén meghatározó tényezői a hallgatói eredményességnek. „Minél szorosabb az involválódás, annál inkább érdekeltté válik a hallgató a tanulmányaiban” (ENGLER, 2014:216-217-220). A motivációt láthatólag összetett, szerteágazó hatásmechanizmus tartja fenn, amiben nem az oktató az egyedüli befolyásos aktor.

Molnár és Gál (2019) 1359 elsőéves hallgató bemeneti tanulási mintázatát vizsgálták a Szegedi Egyetemen. A kutatók úgy vélték, „az egyetemi diákok közt nagy különbségek vannak a tekintetben, hogy mennyire tartják fontosnak a tanulást, milyen tanulási célokkal rendelkeznek és mennyire elégedettek az oktatás színvonalával, valamint saját teljesítményükkel” (MOLNÁR & GÁL, 2019:31). Megállapítják, hogy az egyetemmel kapcsolatos pozitív attitűd, a tanulás és egyetem iránti elköteleződés szerepet játszik a kiégés és lemorzsolódás elkerülésében (MOLNÁR & GÁL, 2019). A lemorzsolódás kockázatának kitett hallgatók azonosítására klaszteranalízist végeztek, ami hat klaszter csoportot eredményezett.

- Az első csoportot **„együttműködő, fejlődés-orientáltak”** nevezték, mert jellemző rájuk a pozitív tanulási mintázat.
- A harmadik és a hatodik hallgatói csoport sem tekinthető veszélyeztetettnak. A harmadik az elsőhöz hasonló jellemzőkkel rendelkezik alacsonyabb szinten, a hatodik csoport minden tanulási mintázatban magas értékeket mutatott, ami tökéletességre való törekvést jelez, minden tanulási mintázat jellemző rájuk.
- **„Rosszul tanulóknak”** nevezték el az ötödik csoportot, akikre csak a maladaptív tanulás jellemző: nem törekednek a fejlődésre, eredmények elérésére, sem pedig a rugalmas együttműködésre.
- A negyedik csoportra is illik a rosszul tanulók címkéje, de az ötödik csoporttal szemben, a maladaptív tanulás mellett jellemzőjük a teljesítésorientáció is, ami azt jelenti, hogy bár rossz tanulási stratégiákkal rendelkeznek (halogatnak, elégedetlenek, nem bíznak képességeikben, magas szorongásúak), mégis fontos nekik a teljesítmény.

- A második csoportot „**lézengőknek**” nevezték, akikre semmi nem jellemző, leginkább a teljesítésorientáció nem, de még a maladaptív tanulás sem.

A lemorzsolódás szempontjából a „lézengők” és a „rosszul tanulók” csoportjait érdemes figyelembe venni, hiszen ők vannak leginkább kitéve a kudarcoknak (MOLNÁR & GÁL, 2019:38).

Szintén a lemorzsolódás jelensége volt a profilképzés célkeresztjében D. Molnár (2020) kutatásában. Az önszabályozott tanulás dimenziói mentén alakította ki a típusokat klaszterelemzéssel. Öt tanulói csoportot azonosított a következő értelmezési tartományokkal:

- Az *első* klasztert **szorongó teljesítmény-orientáltaknak** nevezték.
- A *második* csoportban lévő hallgatókra csak a tanulási önhatékonyság jellemző, ők a **magabiztosak**.
- A *harmadik* csoport minden pozitív dimenzióban magas, és minden negatív dimenzióban alacsony értékeket mutat. Ez a **hatékony, fejlődésre törekvők csoportja**.
- A *negyedik* csoportot **nem hatékony, szorongásos teljesítmény-orientáltaknak** nevezték.
- Az *ötödik* csoportra a szorongáson és a teljesítmény-orientáltságon kívül minden más dimenzió jellemző. A csoportnak a **tanulás minden módon** nevet adták (D. MOLNÁR, 2020:98).

A kutatók szerint a lemorzsolódás tekintetében a második csoport a leginkább veszélyeztetett, akiket magabiztosaknak neveztek el, mivel magas tanulási önhatékonyságuk mellett nem rendelkeztek más tanulási és motivációs mintázattal (D. MOLNÁR, 2020:102).

Alább röviden utalunk nemzetközi hallgatói profilalkotási kísérletekre, melyeket az 1. táblázat tesz összevethetővé. National Union of Students 2008-ban felmérést készített a **brit egyetemek** hallgatói körében az egyetemi lét élményeiről. Összesen 146 felsőoktatási intézmény 3135 diákja vett részt a kutatásban, akiket az alábbi kategóriákba sorolták az egyetemi tanulmányaikat ösztönző tényezők alapján: „tudósok, lehetőségeket megragadók, óvatosan próbálkozók, lépésről lépésre építkezők” (NUS Student Experience Report, 2008).

Franciaországban, az utóbbi 20 évben 77%-kal megnőtt a beiratkozások száma a magán felsőoktatás intézményeibe. Az okokat kutatva azt is vizsgálták, milyen motivációval rendelkeznek a jelentkezők. A hallgatókat a képzésről kialakított várakozásaik alapján négy sztereotipikus kategóriába sorolták. Így rajzolódott ki a négy profil: dilettáns, harcos, befektető, stratégia (Métrolpole de Lyon, NOVA 7, 2020:9).

Olasz kutatók is arra jutottak, hogy a hallgatói sajátosságok figyelembe vétele szükségszerű a tanulási eredmények javításában. Ezt az összefüggést követve egyetemisták (N=243) profiljait a tanulás kognitív és szociokulturális, affektív-motivációs és attribúciós-szabályozó összetevőire vonatkozóan igyekeztek meghatározni. A hallgatók az LCQ (Learning Conceptions Questionnaire) kérdőív segítségével jellemezték magukat. A klaszteranalízis három profilt eredményezett: „nem bevonódók/kívülállók, tanuláshoz negatív érzelmeket társító hallgatók és az életüket tudatosan irányítók” (VETTORI ET AL., 2020).

Ausztráliában az egyetemi tanulással, tanítással kapcsolatos elvárások, preferenciák alapján igyekeztek meghatározni hallgatói profilokat faktoranalízissel. A hallgatói válaszmintázatok négy dimenzió mentén különítették el a hallgatói populációt az elvárásaik szerint: oktatói kiválóság, tanítási tartalom minősége, hasznossága; visszajelzés, oktató-hallgató kapcsolat, elmélet-gyakorlat összhangja; aktív részvétel, bevonódás a tanítási folyamatba, elkötelezettség; prezentáció, előadásmód, figyelemirányítás, tananyagok minősége, hasznossága (ALAUDDIN ET AL., 2016).

A hazai és külföldi profilalkotási kísérletek eredményeit az 1. táblázatban vetettük egybe a globális összkép jobb értelmezhetősége végett. A profilok megalkotásával – akkor is, ha többféle megközelítéssel dolgoznak a kutatók – kirajzolódnak bizonyos útjelzők, amelyek segíthetik az oktatók munkáját. A hallgatók egy részét külső, másik részét belső motívumok készítetik tanulásra. A motiváció fenntartása az oktatók és az intézmény feladata is. A sokféle okból nem, vagy kevésbé motivált hallgatók megismerésével, adaptív oktatásával csökkenthető a lemorzsolódás kockázata (BHOWMIK ET AL, 2021; DENESSEN, 2020). Az ausztrál kutatók arra használták a feltárt profilokat, hogy összekapcsolják a különböző motivációs jellemzőkkel rendelkező hallgatói csoportokat az őket leginkább ösztönző tanulási környezetekkel.

1. táblázat: Hallgatói profilok rendszerezése a szakirodalom alapján

Engler, 2014	Molnár - Gál, 2019	D. Molnár, 2020	NUS Student Experience Report, 2008 (brit kutatás)	Métropole de Lyon, NOVA 7, 2020 (francia kutatás)	Vettori et al., 2020 (olasz kutatás)
Innovatívak kimagasló belső motiváció	Együttműködő, fejlődés-orientált (14%)	Szorongó teljesítmény-orientáltak, fontosak az eredmények	Tudós, professzionális szinten érdeklődnek a tantárgyak iránt	Dilettáns, személyes kiteljesedés, de a munkán kívüli tevékenységben is	Kívülálló, nem bevonódó hallgatók, passzívak, alacsony élvezetet és kompetencia érzést élnek meg a tanulással kapcsolatban
	Lézengők, se teljesítmény-orientáció, se rossz tanulási mód nem jellemző (17%)	Nagy magabiztoság, bármilyen stratégia nélkül			
Elkötelezettek, hátrányosabb helyzetből érkezők	Egyénben együttműködő és teljesítményorientált (22%)	Hatékony fejlődésre törekvők, szorongás nélkül, nem teljesítmény-orientáltak	Lehetőségeket megragadók, akik lehetőséget látnak a választott szakban, bár nem túlzottan érdekli őket maga a tantárgy, inkább a vele járó előnyök	Harcos, a képzés minősége és különlegessége fontos számára, ahogy az is, hogy a társadalom hasznos tagja legyen	Tanuláshoz negatív érzelmeket kapcsolók, akik a tanulási folyamatot erős negatív érzelmekkel szorongással, unalommal társítják, bár az önhatékony-ság érzését megélték
	Roszul tanulók, maladaptív tanulási mód, de van teljesítmény-orientáció (17%)	Nem hatékonyak, szorongásos teljesítmény-orientáció, nem magabiztosak	Óvatosan próbálkozók a bátortalanok köre	Befektető, a képzés befektetés a jövőbe, jó állás megszerzéséhez	
Kívülállók, kedvező státuszú háttér, közepes motiváció, alig látható célok	Roszul tanulók, csak negatív tanulási mintázatokkal (16%)	Tanulás minden módon, nem szorong, cél az önfejlesztés, sok stratégiával élnek	Lépésről lépésre építkező hallgatók, akik mindig csak egy lépést tesznek/lát- n ak előre	A stratégia, a világ folyamatos változásaihoz felzárkózva, távolokban gondolkodik, érvényesülés a munkaerőpiacon	Az életüket tudatosan irányító hallgatók jövőképebe erősen beépül a tanulás, amelyhez motiváció és élvezet társul
	Tökéletesség-re törekvők, minden tanulási mintázat jellemző rájuk (14%)				

A hallgatók oktatóiktól nem várnak el többet, mint amire fel vannak készítve, de szükséges annak differenciált adaptálása a hallgatói sajátosságokhoz. A tapasztalatok szerint az oktatók főként első benyomásaikra hagyatkoznak, ami csak a diákok általános jellemzőinek megállapítására elegendő, a differenciáláshoz szükséges egyéni jellemzők feltérképezéséhez viszont nem. A hallgatók akadémiai önképét és motivációját sokkal nehezebb megismerni azokból a vékony viselkedésszeletekből, ami a tanár számára az órákon láthatóvá válik (VAZIRE, 2010). Ez a mi kutatásunk szempontjából azért fontos, mert nagy létszámú hallgatói csoportokkal dolgozva alig jutunk ennél mélyebb megismerésig. Tehát a profilalkotások eredményei jó szolgálatot tehetnek az oktatók munkájában.

A gazdasági felsőoktatásban tanítók és tanulók hallgatókról alkotott képének feltárása

Kutatásunk 2019 és 2020 között valósult meg. Alapvetően a magyar gazdasági felsőoktatás oktatói és hallgatói motivációinak vizsgálatára, valamint ezek oktatási módszerekkel való kapcsolatára irányult. Ennek részeként foglalkoztunk az oktatók hallgatókról alkotott képével, különös tekintettel a hallgatói populáció motivációs-tanulási sajátosságaira és ezek változására, valamint a hallgatók önjellemzését is vizsgáltuk az említett területeken.

Kutatásunk két fő kérdése az volt, hogy

- hogyan látják az oktatók a hallgatói populáció változását, különös tekintettel a hallgatók motivációs és tanulási sajátosságaira és
- hogyan jellemzik magukat a hallgatók motivációs és tanulási sajátosságait tekintve?

Az elsődleges elemzések után fogalmaztunk meg egy további kutatási kérdést, ami arra irányult, hogy milyen hallgatói típusokat azonosítanak az egyetemi oktatók. Néhány feltételezést is vizsgálni kívántunk. Hipotéziseink az alábbiak voltak:

- Az oktatók többsége negatívnak tartja a hallgatói populáció változásait.
- Az oktatók és hallgatók hallgatóképe között markáns különbségek vannak.

Módszertani szemlélet és adatgyűjtő eszközök

Vizsgálatunkban kevert módszertani megközelítést és ennek megfelelően különböző adatgyűjtési, elemzési eljárásokat alkalmaztunk. Az oktatókat és hallgatókat kérdőívek és félig strukturált interjúkkal kérdeztük meg. Most tárgyalt témánk szempontjából lényeges, hogy közvetlen módon nem kértük válaszadóinkat hallgatói profilok megalkotására. Az oktatói interjúk elemzése során figyeltünk fel arra, hogy a válaszadók spontán rajzolták meg különböző hallgatói típusok körvonalait.

Ez a felfedezés inspirálta, hogy a rendelkezésünkre álló adatbázison szisztematikus elemzést végezzünk az oktatók által definiált hallgatói profilok feltárására és annak hallgatói önjellemzéssel való összevetésre.

A mintavétel és a minta bemutatása

Vizsgálatunk elsődleges célcsoportja a projektgazda, a Budapesti Gazdasági Egyetem hallgatóinak és oktatóinak megismerése volt. Ugyanakkor arra törekedtünk, hogy a magyar gazdasági felsőoktatás szélesebb hallgatói és oktatói köréről is képet kapjunk, pótoljuk a benne oktatók és tanulók jellemzőinek ismeretében fennálló hiányt.

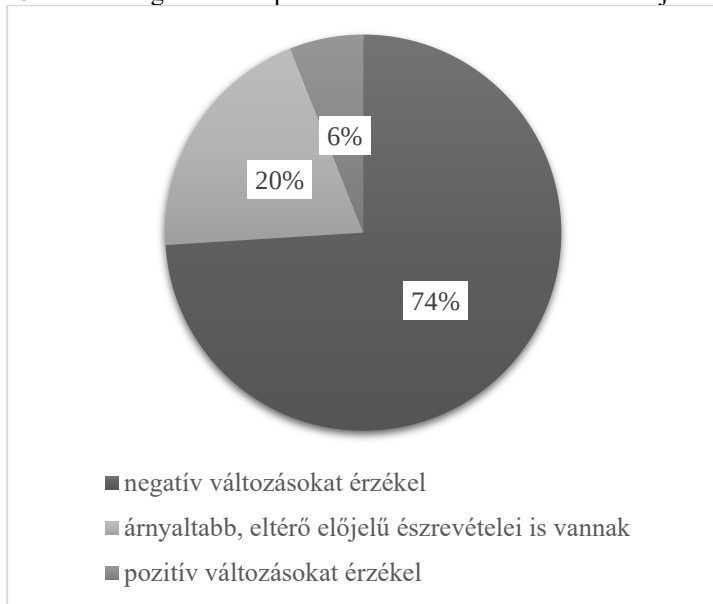
A magyar gazdasági felsőoktatásra vonatkozóan teljes mintavételre törekedtünk. A mintavétel során több módszert kombináltunk. A kérdőívek mintája 1062 hallgatói válaszadóból (BGE, OE, SZE, SZTE, METU, PTE, egyéb) és 210 oktatói válaszadóból (BGE, OE, SZE, BME, SZTE, SZIE, METU, PTE, DE, egyéb) állt össze. Az oktatói interjúban való részvételre a kérdőívet kitöltő kollégákat kértük fel. Válaszadásra kb. egynegyedük, 42 fő vállalkozott.

Eredményeink

Az oktatói interjúk alapján a válaszadók túlnyomó többsége negatívnak tartja az elmúlt években, évtizedekben a hallgatók motivációs jellemzőivel kapcsolatban tapasztalt változásokat. Csupán 6%-uk véli úgy, hogy a hallgatókkal kapcsolatban érzékelt változások inkább pozitívak. A válaszadó oktatók ötöde rendelkezik pozitív és negatív megfigyeléseket is tartalmazó, árnyaltabb képpel a hallgatókról (1. ábra). Az interjúszövegekben összesen 123 hallgatókra vonatkozó elemet azonosítottunk, amelyeket aszerint rendszereztünk, hogy a hallgatókra vonatkozóan pozitív, negatív,

tárgyilagos megállapításról van-e szó, vagy keverednek benne az eltérő előjelű jelzők.

1. ábra: Hallgatókkal kapcsolatos változások az oktatói interjúk alapján



(Forrás: saját)

A 2. ábrán látható, hogy a megállapítások túlnyomó többsége negatív előjelű volt. Az oktatók a jellemzőkön túl hallgatói profilokat is körvonalaztak. Leírásaik alapján nyolc jelentősen eltérő hallgatói típust különböztettünk meg, amelyeket a 2. táblázatban foglalunk össze.

Az oktatók bemutatott hallgatói profiljainak ismeretében megvizsgáltuk, hogy a hallgatók önjellemezése alapján is elkülöníthetők-e ezek a csoportok. Ezért a nyolc profilhoz (2. táblázat) hozzárendeltük a hallgatói kérdőív egyes itemeit és válaszlehetőségeit, hogy ezekből is összeállítsuk a hallgatói típusokat. Eredményeink szerint igen csekély számú hallgató került az egyes csoportokba, miközben a hallgatók nagy részénél több típus jellemzői is megtalálhatók voltak. Ezzel a megközelítéssel az oktatók által definiált hallgatói típusok alig azonosíthatók a hallgatók önjellemezésén alapuló adatokban.

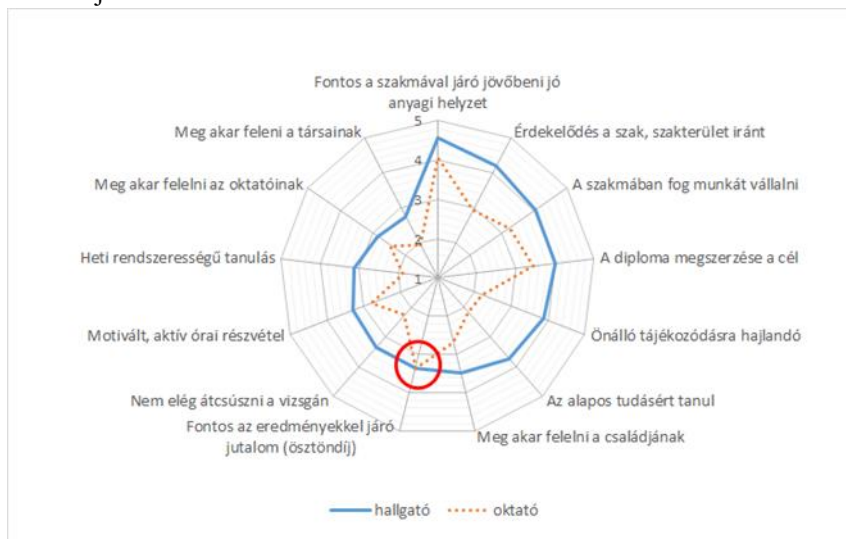
2. táblázat: Az oktatói interjúk során kirajzolódó hallgatói típusok

	A hallgatói profil elnevezése	A hallgatói profil jellemzése
Pozitív hallgatói profilok	Szorgalmasok	A pozitív hallgatói típusok alapjellemezője a motiváltság, órákon mutatott aktivitás, egyetemi tanulmányok iránti elkötelezettség, érdeklődés. E karakter egyik változata nem kérdőjelezi meg a tananyag tartalmát, nem firtatja a célokat, igyekszik maximálisan teljesíteni.
	Gyakorlat orientáltak	A másik pozitív típus tudatosan készül a szakmai karrierjére, a tantárgyak tartalmában a gyakorlatias, közvetlenül hasznosítható elemeket keresi. Elvárja a szakmai készségek fejlesztését. Kritikus, de együttműködésre, fejlődésre törekszik.
	Sokoldalú, lehetőségekre nyitottak	Nem csak a tanult szakterület iránt érdeklődő, motivált hallgatók. Bevonhatók a kutatás, oktatás tevékenységébe. Nem biztos, hogy a tanult szakterületen akarnak majd elhelyezkedni. Megragadják pl. a csereprogramok kínálta lehetőségeket.
Negatív hallgatói típusok	Nehézségekkel küzdő hallgatók	Hallgatók, akik tanulási nehézségekkel, speciális igényekkel, részképességszavakkal küzdenek. Számukra nehézségeket okoz a követelmények teljesítése. Gyakran hallgatótársaik is elutasítók irányukban, mert az oktatókhoz hasonlóan tanácstalanok és felkészületlenek a velük való bánásmód megtalálásában.
	Életművészek	Gyakran elnyújtott egyetemi életük a társaság és a bulik köre szerveződik. Tanulmányaik elsődleges hasznát nem a tanulásban, hanem a kapcsolatépítésben látják. Teljesítménymotivációjuk gyenge.
	Csibészek	Ellentmondásos hallgatói típus, mert céltudatos a diploma megszerzésében, de ezt a lehető legkevesebb energiával kívánja elérni. Nincs ellenére a puskázás, csalás, plagizálás.
	Céltalanok	Céltalan csoport, akik nem saját döntésből (jórészt szüleik akaratából) tanulnak tovább. Nem az érdeklődés vezetett az intézmény- és szakválasztáshoz. Túl akarják élni a képzést, nem keresnek benne értéket.
Árnyaltabb hallgatói típus	Munkavállaló hallgatók	Egyre több hallgató rendelkezik munkahellyel. A munkavállalást vagy az önfenntartás kényszere vagy a tudatos karrierépítés indokolja. Jellemzően motivált, jó képességű hallgatókról, akik a munka és tanulás közti egyensúly megteremtése érdekében hatékony időbeosztásra törekednek. Tanulásra csak a követelmények teljesítéséhez szükséges időt fordítják, ezért eredményeik jelentősen elmaradnak a képességeik alapján elvárhatótól.

(Forrás: saját)

Vizsgálatunk következő lépéseként klaszteranalízissel alkottunk hallgatói alcsoportokat a hallgatói kérdőívben adott válaszaik alapján. Négy eltérő profilú csoportot definiáltunk. Valamennyi csoport közös jellemzője, hogy ideálisak a körülményeik a tanuláshoz, előkelő helyen szerepel motívumaik között a diploma megszerzése és az, hogy jó anyagi helyzethez juttassa őket leendő szakmájuk. Az első csoport a tudást nagyra értékelő, erősen motivált hallgatókat tömöríti. Mind külső, mind belső motívumaik erősek, érdeklődők, elkötelezettek. A második csoportot differenciált motivációs rendszer jellemzi a szakmai érdeklődés és benne való munkavállalás ösztönzi, külső motívumok, megfelelés igénye kevésbé hajtják. Ettől függően nagyon eltérő arcát mutathatja a különböző tantárgyak óráin. A harmadik csoport apatikus, sem külső sem belső ösztönzői nem erősek, nem dinamizálják. A negyedik csoportot elsősorban a külső motívumok hajtják és bár olyan értékrenddel rendelkezik, amelyben a tanulmányok fontosak, de az ezzel kapcsolatos aktivitásban, erőfeszítésben kevésbé motivált. Összevetettük a hallgatók motivációs-tanulási sajátosságait firtató, oktatói és hallgatói kérdőívben megegyező kérdés eredményeit.

2. ábra: Az oktatók és hallgatók értékelése a hallgatók motivációs és tanulási jellemzőiről



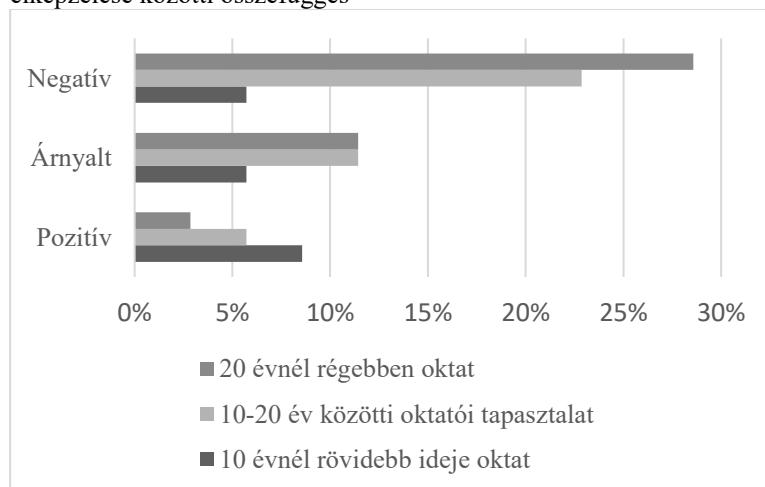
(Forrás: saját)

A 2. ábra mutatja az oktatók és hallgatók ötfokú skálán adott válaszainak átlagértékeit, amelyek kifejezik, mennyire tartják jellemzőnek a tengelyek alatt olvasható állításokat a hallgatókra nézve. Lényeges, hogy a hallgatók képzés elejéhez képest átlagosan jelentős motiváció csökkenést éltek meg. Tanulmányaik kezdetén ötfokú skálán átlagosan 4,17-re, a kérdőívkitöltés pillanatában 3,37-re értékelték motivációjukat.

Megállapítható, hogy az oktatók megítélése a hallgatók motivációs, tanulási jellemzőit tekintve – egyetlen, az ábrán keretezett elemtől eltekintve – a Wilcoxon-próba szerint szignifikánsan eltér a hallgatók megítélésétől. A hallgatók pozitívabb képet alkottak magukról, mint ahogy oktatóik szemüvegén keresztül látszanak. Az oktatók szerint a külső, anyagi tényezők ösztönzik leginkább a hallgatókat, ugyanakkor az alapos és önálló tudásszerzés ösztönző erejét jelentősen alul becsülik a hallgatókhoz képest.

Összefüggéseket kerestünk az oktatók jellemzői és hallgatókról alkotott képük között. Kapcsolatot sejtet a 3. ábra az interjúkban részt vett oktatók tanítással töltött éveinek száma és a diákokkal kapcsolatban megfogalmazott jellemzők között. Az alacsony elemszám miatt azonban nem sikerült keresztábra elemzéssel alátámasztani az összefüggést.

3. ábra: Az interjúkban részt vett oktatók tapasztalata és hallgatókról alkotott elképzelése közötti összefüggés



(Forrás: saját)

Az eredmények értelmezésének korlátjai

Kutatásunk mintája széles körű, de nem reprezentatív. A minta belső arányai miatt eredményeink közvetlen felhasználása a BGE-n belül lehetséges, általában a magyar gazdasági felsőoktatás számára gondolatébresztők, célirányos kutatásokat megalapozók lehetnek.

Kutatásunk ráirányítja a figyelmet arra, hogy a gazdasági felsőoktatás hallgatói és oktatói jelentősen eltérően vélekednek a hallgatók motivációs és tanulási sajátosságairól. Az oktatók határozottan negatívabban ítélik meg hallgatóikat az interjúk és a kérdőívek adatai alapján is. Ennek értelmezésénél figyelembe kell vennünk, hogy a hallgatók önjellemzése tartalmazhat homlokzatóvó pozitív torzításokat, még ha az anonim kitöltéssel igyekeztünk is mérsékelni ezt a hatást.

Az eredmények összegzése és következtetések

A gazdasági felsőoktatás oktatóinak és hallgatóinak körében végzett kutatás különböző eszközökkel gyűjtött adatai rámutatnak, hogy az oktatók és hallgatók hallgatókról kialakított képe a motivációs és tanulási sajátosságokat illetően jelentősen eltér. Az oktatók szinte minden vizsgált tényezőt tekintve negatívabban értékelik a hallgatókat, mint ők magukat. Ennek magyarázata egyfelől a hallgatók önértékelésének pozitív torzításában keresendő, amely kiszűrhető lenne sztenderdizált tesztek alkalmazásával. Másfelől viszont az oktatói elvárások, jellemzők is indokolhatják. Kiderült, hogy a felsőoktatásban 10 évnél rövidebb ideje tanítók fogalmazták meg a legkevesebb negatív és legtöbb pozitív észrevételt a diákokkal kapcsolatban. A leghosszabb felsőoktatási tapasztalattal rendelkezők negatív megítélése származhat a még tömegesedést megelőző időszakból hozott, igen magas elvárásaikból, de a generációs különbségekből adódó problémakezelés fogyatékoságaiból is. A fiatalabb oktatók korosztályi sajátosságai hasonlóak a hallgatókéihoz, ezért rugalmasabbak a kihívások megoldásában.

Amennyiben az oktatók és hallgatók véleménye közötti különbséget kizárólag az elvárások közötti különbség indokolná, akkor a 2. ábra két adatsora között nagyjából konstans mértékű eltérés lenne. Ugyanakkor azt látjuk, hogy az oktatói és hallgatói megítélés eltéréseinek nagysága tényezőnként különböző. Ez arra utalhat, hogy bizonyos hallgatói jellemzőkről az oktatóknak nehézséget jelent releváns megfigyeléseket, elegendő és árnyalt tudást szerezniük,

ahogyan ezt Vazire (2010) megállapította vizsgálatai során. Figyelembe véve azokat a kutatási eredményeket, amelyek kimutatják a realitástól eltérő, sztereotípiákon és általánosításokon nyugvó diákkép szerepét a negatív önbeteljesítő jóslat elindításában (vö. BHOWMIK ET AL, 2021; DENESSEN, 2020) (pl. a helytelenül megválasztott tanítási módszereken, értékelés-visszajelzésen keresztül), úgy tűnik, hogy e folyamat jelen lehet a vizsgált mintában is. Erre utalhat, hogy az oktatók által alkotott profilok alapján nem sikerült olyan hallgatói csoportokat definiálnunk, melyekre ráillenek a profilhoz tartozó jellemzők és a hallgatói vélemények alapján eltérő csoportok azonosíthatók. A megismerést nehezíti, hogy az oktatók sok hallgatóval találkozva és saját érzékenységük alapján érzékelnek különböző hallgatói sajátosságokat, majd a személyeslélesi mechanizmusoknak (és hibáknak) köszönhetően komplett hallgatói típusokat konstruálnak, amelyek tisztán csak az elképzeléseikben léteznek, így nem jelenthetnek jó alapot például a módszerek megválasztásához. Ennek a tendenciának a jelenlétére utalhat a hallgatói motiváció tanulmányi idő alatti gyengülése is.

Eredményeink rámutatnak mindazon egyetemi aktivitások fontosságára, amelyek segítik a hallgatók involválását az egyetemi életbe, lehetővé teszik az oktatók és hallgatók kötetlen, tanórákon kívüli együttes tevékenységét, egymás megismerését, megalapozva ezzel az oktatók reális hallgatóképének kialakulását és hallgatókkal való együttműködésének sikerét.

Irodalom

BHOWMIK, C.V., NESTLER, S., SCHRADER, F-W., PRAETORIUS, A-K., BIESANZ, J.C. & BACK, M.D. (2021): Teacher judgments at zero-acquaintance: A social accuracy analysis, *Contemporary Educational Psychology*, <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101965>

DENESSEN, E. (2020): Implicit measures of teachers' attitudes and stereotypes, and their effects on teacher practice and student outcomes: A review. *Learning and Instruction*, <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101437>

ENGLER, Á. (2014): Hallgatói metszetek – A felsőoktatás felnőtt tanulói. Oktatókutatók Könyvtára 1. Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ, 229 p. ISBN 978-615-80077-0-2 <http://mek.oszk.hu/14500/14513/14513.pdf> [Letöltés

ideje: 2021.02.28.]

MOLNÁR, É. & GÁL, Z. (2019): Egyetemi tanulmányaikat megkezdő hallgatók tanulási mintázata és tanulói profilja. *Iskolakultúra*, Vol. 29, Issue 1., 29-41, DOI: 10.17543/ISKKULT.2019.1.29 <http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/31905> [Letöltés ideje: 2021.02.28.]

D. MOLNÁR, É. (2020): Önszabályozott tanulás. In: ACZÉL PETRA ÉS MTSAI: Rendszerszintű fejlesztések és hozzáférés bővítését szolgáló ágazati programok a felsőoktatásban. A felsőoktatási kompetenciamérés tervezett rendszerének, működésének leírása. 88-102. (EFOP-3.4.5-VEKOP-17-2017-00001) Oktatási Hivatal https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/felsooktatasi/projektek/Kompetenciameres_eredmenyek/EFOP345_Kompetenciameres_Zarotanulmany.pdf [Letöltés ideje: 2021.03.05.]

ALAUDDIN, M., ASHMAN, A., NGHIEM, S. & LOVELL, K. (2016): What determines students' expectations and preferences in university teaching and learning? An instrumental variable approach. *Economic Analysis and Policy*, Vol. 51, 46–54. <http://dx.doi.org/10.1016/j.eap.2016.05.006> [Letöltés ideje: 2021.02.12.]

NUS Student Experience Report, 2008 <https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/resources/NUS-report.pdf> [Letöltés ideje: 2019.06.17.]

VETTORI, G., VEZZANI, C., BIGOZZI, L. & PINTO, G. (2020): Cluster profiles of university students' conceptions of learning according to gender, educational level, and academic disciplines. *Learning and Motivation*. Vol. 70, May 2020, DOI: 10.1016/j.lmot.2020.101628

Parcours & ressentis d'étudiants en écoles privées. *Enseignement supérieur* Vol. 1, Issue10. (novembre 2020) Métropolpole de Lyon, NOVA 7. <https://www.millenaire3.com/ressources/Parcours-ressentis-d-etudiants-en-ecoles-privees> [Letöltés ideje: 2021.01.18]

VAZIRE, S. (2010): Who knows what about a person? The self-other knowledge asymmetry (SOKA) model. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 98, Issue 2., 281-300. <http://dx.doi.org/10.1037/a0017908> [Letöltés ideje: 2021.02.27.]

Bacsa-Bán Anetta

IGÉNYEK ÉS LEHETŐSÉGEK – A MŰSZAKI SZAKOKTATÓK KÉPZÉSÉBEN

Összefoglaló

A tanulmányban bemutatott elméleti munka a műszaki szakoktatók képzésnek történeti aspektusaira igyekszik szorítkozni. A műszaki oktatóképzés, amely a szakmai középiskolák gyakorlati oktatóinak felkészítését szolgálja számos vonatkozásban sajátos. A gyakorlati oktatók képzésnek áttekintése 6 fő csomópont mentén szervezhető. Az elemzés legfontosabb szempontja: a képzési tartalom, képzési szerkezet és szakmai-pedagógiai arányok vizsgálata volt. Mindezek mellett vizsgáltuk, hogy a képzés mely szakképzési igény kielégítése céljából született meg, s melyek voltak problémás pontjai, amely a továbbfejlődést szolgálták. A képzés jelenleg kevés intézményben, alacsony hallgatói létszámmal folyik, ezért célunk volt, hogy megoldási lehetőségek is felvázolásra kerüljenek a képzés jövőjét illetően.

Kulcsszavak

műszaki oktató, szakoktató, szakoktatóképzés

Bevezetés

A műszaki pedagógusok: mérnöktanárok, korábban műszaki tanárok, műszaki szaktanárok; technikus-tanárok, szakmai oktatók, szakoktatók a pedagógustársadalom jelentős csoportját alkotják, azonban a szakmai pedagógusképzők egyre kevesebb számban vannak és egyre csökkenő tendenciát mutató belépő hallgatóval találkozunk, pedig a szféra igénye nem csökkent az elmúlt években, csupán a feltételek változtak meg. A szakma hiányai ugyanis olyan mértékűek, hogy a törvényi keretek (Szakképzési törvény 2020) ezt követendően lehetőséget biztosítanak pedagógus képesítés nélküli mérnöktanárok, szakoktatók stb. alkalmazására az oktatói munkában. Mindezek mellett a nemzetközi trendek, amelyek az UNEVOC elemzéseiből ismertek is azt jelzik, hogy e terület fókuszba kerül. A műszaki szakképzésben érintett tanárok képzésének és továbbképzésének fejlesztése új irányt vehet a jövőben (UNESCO UNEVOC, 2020)

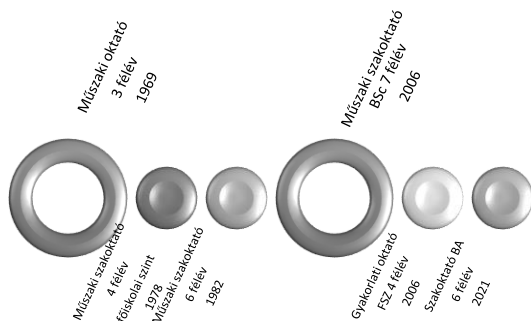
A műszaki pedagógusok mint szakmai pedagógusok kettős kötődésűek. Rendelkeznek egy önállóan is felhasználható műszaki képesítéssel (egyetemi vagy főiskolai, MSc/BSc, illetve a szakoktatók esetén az OKJ szakmacsoport szerinti szakképesítés) és ezzel párhuzamosan vagy ezt követően szerzik meg a hallgatók pedagógusi képesítésüket (VASÁRHELYI, 1985).

A szakoktatók esetében alapkövetelmény a szakma magas szintű elméleti és gyakorlati ismerete. Tisztában kell lenniük a szakma tantárgystruktúrájával is. Elengedhetetlen, hogy rendszeres és élő kapcsolatuk legyen az általuk tanított szakmákra beiskolázó üzemekkel, kkvk-kal, a szakmában korszerű technikát, technológiát alkalmazó képzési helyekkel (KOVÁCS, 1985) A szakoktatók képzésének funkcióját, a szakképzettség adta kompetenciákat az iskolai gyakorlatok és a külső, munkahelyeken szervezett szakmai gyakorlatok arányának változásai jelentősen befolyásolták / befolyásolják (RÁDLI, 2011).

A képzés kezdetei

A képzés előzményei a műegyetemi szaktanár-képzéshez nyúlnak vissza. A szakmai gyakorlatok irányítói, a több ezer műhelyoktató pedagógiai képzésének érdekében – ahogyan Orosz fogalmaz – az első „szerény” lépések 1967-ben történtek meg (OROSZ, 1991). Ekkor hozták létre a Budapesti Tanítóképző Intézetben az ipari szakoktatók kétéves pedagógiai levelező tanfolyamát (Művelődési Közlöny, 1967: 342-343.).

1. ábra: A műszaki szakoktató szak fejlődésének mérföldkövei



(Forrás: saját szerkesztés)

Erre a képzésre olyan szakmunkás képesítésű szakoktatókat vettek fel, akiknek nem volt középiskolai végzettségük. A képzés során a következő tárgy- és ismeretköröket oktatták: marxista filozófia alapjai, általános, fejlődés- és munkalélektan, pedagógia (oktatás- és neveléstudomány), matematika, fizika, anyanyelvi ismeretek, szakmai tanítási módszertan, pedagógiai gyakorlatok.

Évente 100 hallgatót képeztek, akik 25 fős csoportokban hetenként két alkalommal 5-5 órás konzultációkon vettek részt. A pedagógiai gyakorlatokat a MüM által kijelölt szakmunkásképző iskolákban végezték. Sikeres záróvizsga után „szakoktatói tanfolyami bizonyítvány”-t kaptak (OROSZ, 1991).

Műszaki oktató 1969

A Művelődésügyi Minisztérium értekezlete 1969-ben a műszaki pedagógusok képzésének decentralizálásáról és kiterjesztéséről is döntött. Ennek két oka volt: az egyik, hogy folyamatos ellátást nyújtsanak a szakképzés számára, míg a másik ok az volt, hogy a műhelyoktatók pedagógiai képzésére megoldást találjanak (OROSZ, 2003). A gyakorlati oktatók pedagógiai képzésére ekkor nincsen semmilyen intézmény; ugyanakkor évente kb. 160 elméleti és 200 gyakorlati oktató képzését kellett megoldani. Ezen elképzelés nyomán jött létre az a műszaki tanár szak, amely a műszaki tanárok főiskolai képzését oldotta meg 7 műszaki főiskolán / főiskolai karon (OROSZ, 1991; FEKETE, 1985). Ezen új pedagógiai tanszékeknek kellett megvalósítaniuk a műhelyoktatók pedagógiai képzését. Az új, ún. műszaki oktató szak levelező tagozaton, három féléves tanulmányi idővel indult el.

A felvételi feltétele a középfokú technikumi vagy szakközépiskolai végzettség (vagy gimnáziumi érettségi és szakmunkás-bizonyítvány) volt, ehhez kapcsolták a kötelező, legalább kétévnyi műhelyoktatási gyakorlatot (OROSZ, 1991). A képzés keretében ideológiai és pedagógiai tárgyakat tanultak, s a szakmájuknak megfelelő gyakorlati foglalkozások oktatási módszertanát dolgozták fel: kézi vagy gépi forgácsolás, erősáramú villamosipari, híradástechnikai, vegyipari, könnyűipari vagy egyéb építőipari gyakorlatok formájában. A félévente 96 órás (4*3 munkanapot igénybe vevő) közvetlen foglalkozások módot nyújtottak a matematika és fizika (vagy kémia) középiskolai anyagának ismételtesére és szerény mértékű bővítésére is. A jelöltek pedagógiai,

módszertani tárgyú záródolgozatot is írtak. A záróvizsgán elnyert műszaki oktatói oklevél nem volt főiskolai jellegű- azaz nem felelt meg a főiskolai vagy a mai BSc szintnek. Ugyanakkor óriási hiánypótló szerepet töltött be a képzés, ezt mi sem bizonyítja jobban, minthogy a tanárképző intézetek és pedagógiai tanszékek munkájának eredményeként 1980-ig mintegy 4000 hallgató szerzett ilyen típusú „oklevelet” (OROSZ, 1991: 33.).

A képzés kezdetétől szem előtt tartották a gyakorlati oktatás kiemelt szerepét és jelentőségét a szakképzésben, mind a képzési, mind a nevelési folyamatot tekintve. Ugyanakkor az eleinte rendkívül rövid képzési idő, az oktatás szükségszerűen levelező tagozatos rendszere, a szakmai és módszertani ismeretek közvetítéséhez nélkülözhetetlen elméleti alapok sok gondot okozó hiánya és a hallgatók alapképzettségének heterogenitása nagyon megnehezítette a szakoktatók megfelelő színvonalú felkészítését. De számolni kellett azzal a problémával is, hogy a szakoktatói munkakörben dolgozók, erre a szakképzésre jelentkezők, az adott alapszakmákat a készség, az alkalmazni tudás szintjén jól ismerték, az ezek átadásához, a pedagógiai tevékenységhez nélkülözhetetlen általános és szakmai műveltséget illetően azonban többnyire rendkívül nagyok voltak a hiányaik. Ezeket már az oktatás kezdeti időszakában ellensúlyozni kellett (HORN, 1991: 134.).

Műszaki oktatók 6 féléves képzése

Az 1970-es évek végén továbbfejlesztették a műszaki oktatók képzését, amelynek leginkább a 3 féléves időtartama bizonyult elégtelennek. Az OM javaslatára 1978. júniusában az OOT (Országos Oktatási Tanács) a tanulmányi időt 4 félévre és főiskolai szintre emelte; de ez sem tudta biztosítani a főiskolai képzési szintet. Végül a módosított 6 féléves főiskolai szintű képzést a 8/1982-es MM utasítás rendelte el (OROSZ, 1991).

Műszaki szakoktató főiskolai szintű képzés

A képzés levelező tagozaton folyt az alábbi szakmacsoportokban: gépipari, közekedési, vegyipari és könnyűipari (MAGYAR, 1985: 56.). A felvételi vizsga tárgyai: matematika és magyar nyelvhelyesség, valamint pedagógiai és szakmai ismeretek. A korábban szakmai oktatói oklevéllel rendelkezők számára pedig 3 féléves kiegészítő képzést szerveztek (MAGYAR, 1985: 58). E kiegészítő képzésre azok

a műszaki oktatók jelentkezhettek, akik a 3/972-es számú MM rendelet 3.§ -ának megfelelően tanítóképző intézeti oklevéllel egyenértékű végzettséggel rendelkeztek és szakoktatói tevékenységet folytattak. Azok, akik tanulmányaikat sikeresen befejezték, főiskolai végzettséget tanúsító szakoktatási oklevelet kapnak. A kiegészítő képzésben résztvevő műszaki oktatók mindazokat az ismereteket megkapták, amelyeket korábban nem, vagy nem olyan részletesen tanultak, de az új főiskolai szintű képzésben részt vevő szakoktatók tanterve tartalmazott pl. etika, számítástechnika, új szakmai- és pedagógiai tantárgyakat, munkavédelmet (FEKETE, 1985).

A képzés eredményességét, hasznosságát, mi sem bizonyítja jobban, mint az, hogy 1972 és 1987 között a képző intézmények 6 433 műszaki oktatói oklevelet adtak ki, csak viszonyításképpen ugyanekkor 1 444 mérnök-tanári, 4 314 műszaki tanári oklevél került kiadásra. A szakoktató-képzés az eltelt időszakban az oktatást tekintve is, de szakmai és pedagógiai tartalmát tekintve is sokat fejlődött tartalmában és szerkezetében is korszerűbb lett. A változás a szakmai tárgyakat tekintve a legszembetűnőbb (MAGYAR, 1985).

2. ábra: A műszaki oktató szak és a műszaki szakoktató szak tantárgycsoportjainak aránya



(Forrás: MAGYAR, 1985: 64.)

A műszaki szakoktató szak főiskolai oklevelet adó képzésként a műszaki szakoktató BSc szak létrejöttéig működött. Alapvető célja mindig is az volt, hogy hozzájáruljon a középfokú szakképzés színvonalának emeléséhez. Ennek érdekében pedagógiailag és szakmailag felkészítsen a szakközépiskolákban, a szakmunkásképzők iskolákban és a szakiskolában folyó gyakorlati képzés vezetésére.

Gyakorlati oktató FSZ képzés

A műszaki szakoktató szak hagyományos képzése továbbra is csak levelező tagozaton történt 2002 és 2007 között. A szak megújítása a felsőfokú szakképzés (FSZ) keretében lett volna elképzelhető, miután a „Gyakorlati oktató” képzés indítását jóváhagyták és a tanárképzést folytató intézetek elkészítették az Oktatási Hivatalhoz benyújtandó kérelmet, dokumentumokat, programokat. Ez a program azonban nem járt sikerrel.

E gyakorlati oktató FSZ szak életre hívó szüksége abból fakadt, hogy a már akkreditált Műszaki szakoktató BSc szak elsődlegesen a tanműhelyekben, tanirodákban, tankonyhákban stb. folyó gyakorlati képzés számára képez szakoktatókat. A viszonylag magas belépési követelményeket támasztó, a képzés során mind az elméleti, mind pedig a gyakorlati ismeretek, jártasságok és készségek fejlesztését előtérbe helyező képzés indokolatlannak bizonyult a kis- és középvállalkozások, valamint a szolgáltatások körében folyó gyakorlati képzések számára.

A műszaki szakoktató BSc szak esetén már 2006-ban is szinte előre láthatóak voltak a képzési és főként az alkalmazásbeli nehézségek. Fontos szakterületek maradtak szakoktató szak nélkül (egészségügy, humán szolgáltatás), amit a létrehozáskor úgy gondoltak, hogy rendelet módosítással pótolni lehetséges, azonban ez azóta sem történt meg. Vannak szakterületek, gyakorlati oktatási formák, ahol a felsőfokú diplomás képesítés nem szükséges. Ezért a Gyakorlati oktató FSZ kialakítás egy közös produktummá vált a képzők és a kamarák között. Egy olyan felsőfokú szakképzésnek készült, amely a következő 4 fő területen kívánt képezni:

- a műszaki szakterület kisipari, ipari szakmáinak megfelelően differenciálva;
- az elektrotechnikai-elektronikai szakterület szakmáinak megfelelően differenciálva;

- a humán szolgáltatási és egészségügyi szakterület szakmái (fodrász, kozmetikus, ápoló) szerint differenciálva;
- a kereskedelem- vendéglátás szakterület szakmáinak megfelelően differenciálva.

A gyakorlati oktató FSZ képzés során elsősorban kompetens szakembereket akartak adni az iskolarendszerű szakképzés számára a nem csoportos, nem alapképzés gyakorlati képzőhelyein (kisvállalkozásoknál, egyedi munkahelyek üzleteiben, műhelyeiben, irodáiban) szakmai gyakorlatok vezetésére; az iskolarendszeren kívüli szakképzés számára a tanfolyami kurzusainak, programjainak gyakorlati foglalkozásainak vezetésére; és a mesterképzés (az OKJ végzettségre és gyakorlatra épülő, nem felsőfokú képzés) szakmai gyakorlatainak vezetésére.

Műszaki szakoktató BSc

A Bologna folyamat hatására a műszaki szakoktató képzés is megújult, bachelor szintű képzésként a műszaki képzési területhez csatlakozott a pedagógus képzési terület helyett. Ez az elköteleződés a szak arányaiban is megmutatkozott, azaz főként a műszaki BSc területekhez sorolódott elsősorban és csak másodsorban szolgálta a pedagógusképzés igényeit.

A képzés célja olyan szakemberek képzése, akik a specializációjukhoz tartozó OKJ szerinti műszaki szakmacsoportok területén felkészültek az iskolai rendszerű és az iskolarendszeren kívüli szakképzésben elsősorban a gyakorlati tárgyak oktatásának megtervezésére, szervezésére, vezetésére, valamint oktatási tevékenység végzésére, a szakmai tantárgyakhoz kapcsolódó laboratóriumi foglalkozások és a vállalati képzőhelyeken folytatott szakmai (üzemi, duális, tanműhelyi) gyakorlatok lebonyolítására, gyakorlati foglalkozások vezetésére. A képzés része továbbá a felsőfokú szakképzés, a felnőttképzés, az át- és továbbképzés, valamint a közoktatás gyakorlati képzési feladataira történő felkészítés is.

A műszaki szakoktató szak fejlesztendő kompetencia területei részben lefedik a szak specializációja szerinti szakmacsoport(ok)nak megfelelő alapképzési szak kompetenciáit. Szakmai jellemzőiben sajátosan, ugyanakkor hangsúlyosan jelenik meg a gyakorlati (iskolai, vállalati) szakképzésre való felkészítés, mindez megnyilvánul a

természettudományos ismereteknek, a gazdasági és humán ismereteknek, a szakoktatói szakmai ismereteknek a műszaki alapképzési szakoktól eltérő tartalmában és követelményeiben. A műszaki szakoktató szak valamely specializációjának tartalma és követelménye részben megegyezik a szak egy specializációja szerinti szakmacsoportnak megfelelő alapképzési szak, szakok képzési tartalmával, követelményeivel (BENEDEK-MOLNÁR, 2015).

A képzést eredetileg mind a nappali, mind a levelező tagozatos képzési formában szerették volna a képzést létrehozó szakmai pedagógusképzők elindítani, ugyanakkor a képzés elindulása óta nappali tagozaton nem sikerült hallgatót beiskoláznia egyetlen képzőhelynek sem. Mindezek mellett sajnos a műszaki képzési területnek megfelelően a magas műszaki ismeretek jelenléte a képzésben azt eredményezte, hogy levelező tagozaton is csak csekély létszámmal és néhány képzőhelyen tudott elindulni.

Nagyon komoly problémát jelent, hogy a műszaki szakoktató képzés iránt, nagyon csekély az érdeklődés. Az egész országban maximum tízes nagyságrendű, az elindított képzésben résztvevő hallgatók száma. Ez különösen nagy gondot jelent a duális szakmunkásképzés bevezetése esetén, ahol nem áll rendelkezésre megfelelő pedagógiai, pszichológiai és szakmai felkészültséggel rendelkező műszaki szakoktató (SIMONICS, 2016).

A jövő: Szakoktató BA szak

A Műszaki szakoktató képzés zsákutcáját és beiskolázási sikertelenségét látva, több javaslat született a képzés típusának, szakterületi besorolásának megváltoztatására, ennek egyik reményteli, megvalósulást jelentő lehetősége a Szakoktató BA szakos képzés, amely 2020 őszén testet öltött a szakmai tanárképző intézetek összefogásának nyomán.

A közelmúltban megjelent KKK szerint a szakoktató alapképzési szakot a pedagógusképzési területre sorolták át, a szakmai pedagógusképzők közös lobbijának eredményeként. A képzési időtartam 6 félévre csökkent.

Ennek legfőbb okai a következők:

- a szakoktató képzés integrálása alapként szolgálhat a képzési és kimeneti követelmények egységesítéséhez, a specializációkkal az új OKJ szakmacsoportok való illesztéséhez, valamint a felsőoktatási képzési kínálat racionalizálásához;

- a pedagógus képzési területhez való átsorolás segítheti egyrészt a szakoktató képzés iránti érdeklődés növelését, másrészt a tanulási utakat tekintve a szakmai tanári területen való továbblépését;
- a specializációkon belüli további szakterület megnevezésével a foglalkoztatás támogatása a cél, a szakterületek vonatkozásában pedig az új OKJ szakmacsoportokhoz való illeszkedés biztosítása;
- bementi feltételként szükséges szakmai kompetenciák elvárása teszi megalapozottá a gyakorlatorientált szakoktató képzést (MOLNÁR – BERKI, 2020).

Az alapképzési szakon belül a szakoktató szak az alábbi specializációkkal indul el: műszaki, agrár, üzleti és szolgáltatási. A képzés célja a Szakmajegyzék műszaki, agrár, üzleti és szolgáltatási szakterületi szakmacsoportjaiba tartozó szakképesítések iskolarendszerű és iskolarendszeren kívüli képzéseiben folyó szakmai gyakorlati tárgyak oktatására, az összefüggő szakmai gyakorlatok megtervezésére, szervezésére, vezetésére, lebonyolítására felkészült szakoktatók képzése, akik felkészültek a pedagógus kompetenciaelvárások teljesítésére és a tanulmányaik szakmai tanár mesterképzésben való folytatására.

A képzés része a szakmai gyakorlati tantárgyakhoz kapcsolódó tanműhelyi, tangazdasági, tankonyhai, tanbolti, tankórházi, szakképző intézményen belüli és kívüli összefüggő szakmai (vállalati képzőhelyeken folytatott csoportos üzemi, tanműhelyi, ...) gyakorlatok lebonyolítására, a felsőoktatási szakképzés, a felnőttképzés és átképzés, valamint a közoktatás gyakorlati képzési feladataira történő felkészítés.

Az összefüggő szakmai gyakorlat legalább hat hét időtartamot elérő, szakmai gyakorlóhelyen (iskolai, vállalati) szervezett gyakorlat. A gyakorlat a szakmai specializációnak megfelelő és a pedagógiai kompetenciák fejlesztését is biztosítja. A hallgatók a szakmai gyakorlat során szerzett tapasztalataikat portfólióban rögzítik, a gyakorlathoz kísérő szeminárium kapcsolódik. A képzés folyamán a hallgatók különböző tantárgyaikhoz (NAT szakterületi és OKJ Szakma jegyzék szakmacsoportos/ ágazati ismeretek, pedagógiai-pszichológiai gyakorlati ismeretek, Szakmajegyzék szakmai gyakorlati ismeretek) kötődően folyamatosan oldanak meg olyan projektfeladatokat, melyek feltétele a tantervben meghatározott iskolai gyakorlatokon való részvétel.

A képzés utolsó félévében kötelező összefüggő iskolai és munkahelyi gyakorlaton kell részt venni. Ennek során a hallgatók elsajátítják szakterületük gyakorlati képzésének sajátosságait és feladatait a szakképző intézményekben és gyakorlati képzőhelyeken. A gyakorlat folyamán mentoraik irányításával önálló oktatási és szakmai tevékenységet folytatnak.

Befejezés helyett

Jelen tanulmányunkban: a szakoktató képzés történetének, szerkezetének és tartalmának alakulását vizsgálva feltártunk néhány fontosabb csomópontot, amelyet áttekintve sok kérdés merül fel a kutatóban:

- Miért nem találjuk a gyakorlati oktatók helyét?
- Milyen végzettség és képzési szint, képzési terület felelne meg a gyakorlat oktatóinak?
- A szakmai oktatók képzésének a nappali alapképzés vagy a levelező kiegészítő képzés a megfelelőbb?
- Képesítés nélkül az oktató mérnök vagy technikus hogyan tud megfelelni a szakoktatás, szakmai oktatás feladatának?

A szakmai pedagógusképzés sem mentes néhány dilemmától, amely a műszaki szakoktató képzés egészén áthat:

- A pedagógiai felkészítést teljesen alá kell rendelni a szakmai tárgyak oktatásának, azaz legfeljebb a szak módszertanok keretei között kaphat helyet?
- A pedagógiai képzés csak az iskolai nevelés-oktatási tevékenységre történő közvetlen előkészítésből áll?
- A szakmai pedagógusi képzés szakmai és pedagógiai tartalmát, struktúráját, szakcsoportosítását az adott középfokú intézmény tantárgyi rendszere, tananyaga határozza meg?
- A pedagógiai felkészítés a neveléstudomány hagyományos tartalmát, rendszerét követi, s a szakmaitól elszigetelten, önállóan folyik (BALLÉR, 1985)?

A dilemmák fokozhatók, ha hozzátesszük, hogy a legtöbb helyen levelező formában folyik a képzés, már megszerzett szakmai ismeretekre épülve, azt továbbfejlesztve BSc szintre, több féléven át.

Ez a helyzet a pedagógiai felkészítés szempontjából különösen kedvezőtlen, még akkor is, ha tudjuk, hogy a hallgatók legtöbbje szakmai pedagógusi munkakörbe dolgozik. Ilyen körülmények között ugyanis nincs elegendő idő, lehetőség az elméleti anyag közös megvitatására, elmélyítésére, a személyiség- és szemléletformáló gyakorlatokra, a pedagógiai képességek fejlesztésére, tudományos módszereket is alkalmazó diplomamunkák készítésére. A pedagógiai felkészítés jelentőségét az adja, hogy ennek a folyamat során fejleszthetjük ki azokat a személyiségvonásokat, amelyek nélkülözhetetlenek az eredményes pedagógiai munkához, bármilyen szaktárgyak oktatóirol is van szó (BALLÉR, 1985). Ha a múltat nézzük, a szakképzés, szakoktatás mennyiségi és strukturális változásai, azok hatása meghatározzák a mérnöktanárok, technikus-tanárok, gazdasági szaktanárok és a szakoktatók képzetét.

Ha a jövőre tekintenünk, nem hagyhatjuk figyelmen kívül mindazon változásokat, amelyek az elmúlt évtizedben, vagy akár a közelmúltban hatást gyakoroltak a hazai szakképzés-politikára, a szakképzés egészére, a képzőkre, oktatókra csakúgy, mint a szakképzés diákjaira, de annak vállalati szereplőire és irányítóira is. A UNEVOC Intézet (az UNESCO Műszaki és Szakképzési Fejlesztések Nemzetközi Központja) a közelmúltban megjelentet elemzésében 10 trendben foglalta össze mindazon szempontokat, amelyek befolyásolják a műszaki szakképzésben tevékenykedő tanárok és tanulók életét, azaz a tanítás és a tanulás folyamatait; azzal a szándékkal, hogy ösztönözze a témában érintetteket a műszaki szakképzés fejlesztésére. Ezen trendek között megtaláljuk a transzverzális képességek iránti igényt, a munkaerő-piaci képességek felmérést, a képességek mérését és értékelését, az ipari tapasztalatok beépítését a műszaki oktatók képzésbe, a folyamatos és munkavégzés közbeni szakmai fejlesztést csakúgy, mint a magánszférával való partnerséget, a stakeholder szervezetek bevonását, de elemzésünk tekintetében a 10. trend a leginkább kiemelendő, amely szerint: *„A műszaki és szakoktatási és -képzési terület oktató és képző közösségének aktív részvétellel történő bevonása elengedhetetlen lépés ahhoz, hogy a terület jövőjét meghatározó képességek mentén történjenek a fejlesztések”* (UNESCO UNEVOC, 2020; NÉMETH, 2021). A szakmai pedagógusok képzésének történetében tükröződnek a mindenkor felsőoktatás-politikai változások is, talán még inkább, mint a pedagógusképzés egészének változásai. A neveléstörténetben,

a felsőoktatás történetében a képzés, az intézményrendszer előzményeit, gyökereit mutatják az ágazatok szakmai irányításának, a technikusképzésnek, a felsőoktatási intézményrendszer átalakulásának, megvalósulásának tényei (RÁDLI, 2011).

Irodalom

BALLÉR Endre (1985): Pedagógiai felkészítés a szakmai tanárképzésben, Szakképzési Szeme 1985/3. 28-35. p.

BENEDEK András - MOLNÁR György (2015): A műszaki és humán szakterület szakmai pedagógusképzésének és képzők hálózatának fejlesztése, In. Horváth H. Attila; Jakab György (szerk.): A tanárképzés jövőjéről: 3. kötet, OFI, Bp., 97-105. p.

FEKETE József (1985): Mérnöktanár, műszaki tanár Szakképzési Szeme 1985/3. 15-22. p.

HORN Miklós (1991): Szaktanár- és szakoktatóképzés a Kereskedelmi és Vendéglátóipari Főiskolán in Szövényi Zsolt: A szakmai pedagógusok képzésének története Magyarországon 1945-1988., OKI, Bp., 1991., 133-156. p.

KOVÁCS Béla (1985): A szakképzés korszerűsítése – korszerű igények a pedagógusokkal szemben, Szakképzési Szeme 1985/3., 67-69. p.

MAGYAR Erzsébet (1985): A hazai műszaki pedagógusképzés története (1945-1985), doktori értekezés, Szeged 1985.

MOLNÁR György - BERKI Éva (2020): Javaslat az iskolai szakoktató képzéshez, 2020. (Kézirat)

NÉMETH Balázs (2021): Reflexiók egy aktuális UNEVOC műszaki szakképzési tanulmányról, Új Pedagógiai Szemle 2021/5-6., 130-136. p.

OROSZ Lajos (2003): A magyarországi ipari, mezőgazdasági és kereskedelmi szakoktatás vázlatos története, OPKM, Bp. 2003.

OROSZ Lajos (1991): A műszaki pedagógusok képzésének története in Szövényi Zsolt: A szakmai pedagógusok képzésének története Magyarországon 1945-1988., OKI, Bp., 1991. 9-54. p.

RÁDLI Katalin (2011): Szakmai tanárképzés és oktatáspolitikai in

Szakmai tanárképzés: múlt – jelen –jövő NFKK Füzetek 7., Aula Kiadó, Bp., 2011.

SIMONICS István (2016): A pedagógusképzés megújítása, Typotop Kft., Budapest, 2016.

UNESCO UNEVOC (2020) Study on the trends shaping the Future of TVET teaching Paris:UNESCO.
<https://unevoc.unesco.org/home/UNEVOC+Publications/lang=en/akt=detail/qs=6396>

VÁSÁRHELYI Zsuzsanna (1985): A vállalati oktatás és a műszaki pedagógusképzés, Szakképzési Szemle, 1985/3., 64-66. p.

További források

A művelődési miniszter 3/1965. (VI. 4.) MM számú rendelete a műszaki tanárok és technikus-tanárok képzéséről

A művelődési miniszter 3/1972. (IV. 27.) MM számú rendelete a műszaki tanárok és műszaki oktatók képzéséről

A művelődési miniszter 8/1982. (VI. 1.) MM számú rendelete a műszaki és gazdasági tanárok, valamint a műszaki és gazdasági szakoktatók képzéséről

157/1996. (XII. 22.) Korm. rendelet a műszaki felsőoktatás alapképzési szakjainak képesítési követelményeiről

15/2006. (IV. 3.) OM rendelet az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről

12/2020. (II. 7.) Korm. rendelet a szakképzésről szóló törvény végrehajtásáról

393/2020. (VIII. 12.) Korm. rendelet a felsőoktatásban szerezhető képesítések jegyzékéről és új képesítések jegyzékbe történő felvételéről szóló 139/2015. (VI. 9.) Korm. rendelet módosításáról

Fodor Bálint, Horváth Gergely

AZ INKLUZÍV VALÓSÁG FELÉ – FEJLESZTÉSI STRATÉGIÁK ÉS NEMZETKÖZI JÓGYAKORLATOK

Összefoglaló

A 21. századi egyetem fenntarthatóságának érdekében szükséges a felsőoktatásban alulreprezentált csoportok egyetemi jelenlétének segítése. A tanulmányban vizsgált nemzetközi, a diverzitás elfogadását segítő programok fejlesztési stratégiájukban kitérnek az etnikai kisebbségek, a fogyatékkal élők, a szexuális kisebbségek és a felsőoktatásban alulreprezentált csoportok sikeres akadémiai támogatásának elősegítésére. Az egyetemek kisebbségi származású és hátrányos megkülönböztetésű hallgatóinak sikeres pályafutásáért az őket segítő beavatkozási stratégiák szintén nélkülözhetetlenek. Tanulmányunkban törekszünk bemutatni a nemzetközi kutatási eredményeket, illetve a nemzetközi szakirodalom által tárgyalt inkluzív programokat és beavatkozási stratégiákat is.

Kulcsszavak

inkluzivitás, inkluzív kiválóság, akadémiai kiválóság, fejlesztési stratégiák

Bevezetés

Tanulmányunk célja, hogy a nemzetközi irodalom ismertetésével bemutassuk azokat a hallgatói csoportokat, amelyek a felsőoktatásban alulreprezentáltak. Az áttekintés segítségével képet adunk azokról az inkluzív jógyakorlatokról, amelyek segítik a felsőoktatásban tanuló hallgatók jólétének szélesítését és ezzel párhuzamosan hozzájárulnak a 21. századi egyetemek, főiskolák fenntarthatóságához. Elméleti vizsgálatunk során az inklúzió rövid történetének áttekintése után, számba vesszük az inkluzív beavatkozások fókuszában lévő csoportokat.

Inkluzivitás és akadémiai kiválóság

Az inkluzivitás - annak ellenére, hogy a neveléstudomány történetében csak később megjelenő fogalom - hangsúlyos irányelv volt a történelemben, hiszen az egyetemek, universitas-ok befogadó

központokként funkcionáltak (KÉRI, 2015). A tudás és a tudományok megosztása számos esetben felülírta a vallási és felekezeti különbségeket is – gondoljunk csak a középkorban, muszlim tudósok által közvetített antik írók műveinek európai egyetemeken való feldolgozására. Ezek mellett megjelentek a színvonal növelésének biztosítására irányuló törekvések az esélyegyenlőség által, ahogy Kéri (2015) Mikonya Györgyöt idézi: „Egy-egy egyetem tudományos színvonala annál nagyobb volt, minél jobban igyekezett az egyenlőség eszményét érvényesíteni” (KÉRI, 2015:121). Kéri (2015) történeti áttekintésében többek közt megtalálhatók a származás és a nemzeti különbségek leküzdésére, a fogyatékosok befogadására és a hátrányos anyagi helyzet csökkentésére szolgáló ösztöndíjak kiterjesztésére való törekvések. Ezeken a példákon keresztül látható, hogy a felsőoktatási intézmények jelenlegi céljai részben a múltban gyökerező, befogadást célzó hagyományos célkitűzéseken alapulnak. Az inklúzió előtérbe kerülésében szerepet játszik a felsőoktatás expanziója is, mely olyan tanulói csoportok megjelenését eredményezte a 20. század második felében, melyek addig alulreprézantáltak voltak ezen az iskolafokon – legyen szó a nők, a fogyatékkal élők az etnikai kisebbségek, az alacsony társadalmi-gazdasági helyzetűek vagy a migránsok csoportjáról (CASEY, 2016).

Az 1950-es évektől az amerikai polgárjogi mozgalom kiemelt fontosságú törekvése volt az afro-amerikai kisebbség deszegregációja az oktatás minden szegmensében. Ekkor jelentek meg először a korszak publikációiban és bírósági ítéleteiben az „egyenlő oktatási lehetőség”, „egyenlő hozzáférés és méltányosság” kifejezések, melyek aztán irányt mutattak az 1960-as évek további törekvései számára a fekete kisebbség integrációja (később inklúziója) érdekében (MAPLES, 2014:30). Ennek pozitív következménye, hogy a felsőoktatásban is megjelennek társadalmi-kulturális szempontból különböző diákok. A Diverse Learning Environment Model (DLE) (HURTADO et al., 2012) erre reflektálva kapcsolja össze a méltányos oktatási eredményeket befolyásoló, intézményen belüli (mikro) és az intézményre kívülről ható (makro) erőket. Kutatók vizsgálatai bizonyították, hogy a méltányosság érvényesülése együtt jár az oktatás minőségének javulásával, az akadémiai kiválóság növekedésével (HURTADO–RUIZ, 2015). Ezen alapul az Inclusive Excellence (MILEM–CHANG–ANTONIO, 2005; WILLIAMS–JOSEPH SHEDERICK, 2005; BAUMANN et al., 2005) névvel fémjelzett,

csaknem két évtizedes Egyesült Államok-beli felsőoktatásfejlesztési mozgalom.

A kétezres években az EU-ban is a felsőoktatás-kutatás részévé vált a diverzitás és inklúzió összefüggéseinek vizsgálata, a különböző tanulói csoportok jellemzőinek feltárása és eredményes támogatásuk módszereinek leírása (Cooper ed., 2010; 2012, Varga szerk., 2015). A 2019-ben kiadott 159 felsőoktatási intézményt vizsgáló European Universities Association (EUA) kutatási összefoglaló (Claeys-Kulik – Jorgensen–Stöber, 2019) rámutat arra, hogy a befogadás, a méltányosság és a sokszínűség növelése az intézmények jelentős (88%) részében meghatározó célként szerepel Európában. A mentorálás, az akadálymentesített épületek, az anyagi támogatás mind elősegítik ezt a célt, amelyhez vezető három legfontosabb faktorként a felsőoktatási vezetők/döntéshozók elköteleződését (76%), a célcsoportok direkt bevonását (48%), az egész egyetemi közösség bevonódását (43%), valamint a sokszínű tanulási környezet kialakítását (22%) nevezték meg a válaszadók.

A nemzetközi irodalomban az inkluzív modellek hatékonyságát bizonyítják az azok alkalmazását vizsgáló kutatási eredmények. Az inkluzív környezet kialakítására az USA-ban az “inclusive excellence” fogalmát alkalmazzák (MILEM–CHANG–ANTONIO, 2005), melynek eléréséhez szükséges a felsőoktatási környezet befogadásra irányuló tevékenységeinek kiterjesztése. Az egyetemi vezetések ugyanis a diverzitást központi értékként fogják fel a hallgatók boldogulása és az intézmények versenyképességének érdekében (O’DONNEL et al., 2011; DANOWITZ–TUITT, 2011).

Az inkluzív fejlesztéseket górcső alá vevő munkák a befogadásban érintett csoportok szempontjából vizsgálják a beavatkozásokat, illetve feltárják az intézményi aspektusok szerinti szervezetfejlesztési stratégiákat. A diverzitás értelmezése a nemzetközi irodalomban eltér, a fogalmat a különböző országok kutatói az adott térség felsőoktatásának alulreprezentált csoportjainak sokszínűségére használják: így például az Egyesült Államokban jellemzően az afroamerikai és dél-amerikai (HARRIS–LEE, 2019), illetve a fogyatékos hallgatók esetén (LOMBARDI–MURRAY–DALLAS, 2013; BURGSTAHLER, 2015); míg Kanadában (GUO–JAMAL, 2007) vagy Nyugat-Európában (COOPER ed., 2010) a bevándorló családokból származó hallgatókra alkalmazzák. Sok szakirodalom diverzitást alkotó jellemzőként említi a különböző

szexuális orientációt (MAGNUS–LUNDIN, 2015; HARRIS–LEE, 2019), továbbá szinte mindenütt megjelenik a nők reprezentációja az adott intézményekben (GUO–JAMAL, 2007; HARRIS–LEE, 2019).

A kutatók megállapítják, hogy a méltányosan támogatott hallgatói csoportok sikeres akadémiai tevékenységének támogatása, mint egyetemi felelősség és cél, az adott felsőoktatási intézmény megítélését és a hallgatók mindenkor jól-létét egyaránt segíti, melyhez a beavatkozási stratégiák nélkülözhetetlenek (BAILEY–DYNARSKI, 2011; MYRES, 2016). A fejlesztési stratégiák egy része kiterjed az etnikai kisebbségekre (MUSU–GILLETTE et al., 2016), akik értelemszerűen az eltérő kulturális örökségük miatt érintettek a befogadással kapcsolatos tevékenységekbe való bevonódásban, így a többségi társadalom és a kisebbség egymás kölcsönös megismerésével gazdagodhat. A fogyatékos hallgatók célcsoportját az inkluzív, méltányos szolgáltatások mellett az egyetemek a fizikai tér formálásával, az egyetemi épületek megközelíthetőségének át- és kialakításával segítik hozzá a gyakorlatban megvalósuló egyenlő hozzáférhetőséghez (BURGSTAHLER, 2015). A 21. században a különböző szexuális orientációjúak, szakirodalmakban szexuális kisebbségekként jelölt (sexual minority) inklúziója is előtérbe került, befogadásukat többek között az érzékenyítő programelemek segíthetik (MAGNUS–LUNDIN, 2015).

A felsőoktatásban alulreprezentált csoportokat, azaz például az alacsony szocioökonómiai státuszú hallgatókat az egyetemek hátránykompenzációs beavatkozásokkal támogatják, ami a lemorzsolódás csökkenését eredményezi (SWEENEY, 2013). Külön kiemelendő az, hogy a diverzitás elfogadása és értéként kezelése a nemzetközi szakirodalomban úgy kap kiemelt helyet, hogy az inkluzivitás növekedése nem kizárólag a támogatásra szoruló csoportok érvényesülését biztosítja, hanem a közös térben részt vevő valamennyi társadalmi csoport számára jövedelmező (VARGA, 2015).

A kutatások alátámasztják az akadémiai kiválóság fejlődését az inkluzivitást elősegítő beavatkozások tükrében, ezért az inklúzióra való törekvés az egyetemi fejlesztési stratégia kardinális eleme (MAY–BRIDGER, 2010; SOLOMON et al., 2017; BRUSONI et al., 2014). Az inkluzív egyetemi környezet kialakítása eltérő szinteken valósul meg, harmonizálva a fent vázolt, különféle érintett csoportok megfelelő megszólításának és bevonásának leírásával. Az

intézmények fejlesztésének stratégiáiban így helyet kapnak mind az oktatási tér fejlesztésére (BURGSTAHLER, 2015), az oktatói tevékenységek szélesítésére (MAY-BRIDGER, 2010) és a hallgatókat célzó szolgáltatások kiterjesztésére (BURGSTAHLER, 2015) vonatkozó programelemek. Az inkluzív fejlesztés fenntarthatósága miatt folyamatos beavatkozásokra van szükség a további sikerek elérésének érdekében (ARATÓ-VARGA szerk., 2015; NOLAN-TARGETT, 2017).

Alulreprezentált csoportok a felsőoktatásban

Az inklúzió megvalósulását támogató felsőoktatási stratégiák a többségi társadalomtól különböző, a felsőoktatásban alulreprezentált társadalmi csoportokat célozzák. Ezek a stratégiák és beavatkozások egy részről hátránykompenzációs, méltányos támogatást elősegítő intézkedésekből állnak. Azonban nem kizárólag az inklúzió fókuszában álló csoportokra koncentrálnak: a nemzetközi gyakorlatok a kölcsönös befogadást célozzák. A többségi társadalmat érzékenyítő programokkal támogatják, mely megalapozza a társadalmi szinten működő diverz hátterű csoportok együttműködését és építő együttélését. A nemzetközi szakirodalom az adott ország kontextusában értelmezi a diverzitást, és nemzet-specifikus eltéréseket figyelhetünk meg a befogadás célcsoportjai esetében.

Az Egyesült Államokban hangsúlyosak az etnikai célcsoportok, így az afroamerikai és latinamerikai hallgatókat célzó beavatkozások (ABDUL-RAHEEM, 2016; MUSU-GILETTE et al., 2016; HAYNES-TUITT, 2020; HARRIS-LEE, 2019), illetve a fogyatékkal élő hallgatókat fókuszba helyező hozzáférést elősegítő intervenciók és szolgáltatások (LOMBARDI, MURRAY & DALLAS, 2013; BURGSTAHLER 2015). A Kanadában végzett vizsgálatok (GUO-JAMAL, 2007) a bevándorló családokból származó hallgatók helyzetét elemzik. A diverzitást vizsgáló szakirodalom a szexuális orientációt, mint hátrányt okozó tényezőt emeli ki (MAGNUS-LUNDIN, 2015; HARRIS-LEE, 2019), de a vizsgálatok a nők elégtelen reprezentációjára is rávilágítanak a felsőoktatás kontextusában (GUO-JAMAL, 2007; MUSU-GILETTE et al 2016; HARRIS-LEE, 2019). A széleskörű beavatkozások értelmezéséhez feltárjuk e célcsoportok hátterét, illetve áttekintjük az egyes csoportokat érintő szolgáltatásokat.

Etnikai, nemzetiségi kisebbségek a felsőoktatásban

A többségi társadalomtól nemzetiségi és etnikai szempontból eltérő hallgatók, mint az inklúzív beavatkozás célcsoportjai, az egyes országokban különböző szempontból kerülnek fókuszba. A felsőoktatást érintő beavatkozási stratégiák a demográfiai változásokra, a bevándorlással kapcsolatos népességnövekedésre, és a külföldi cserediák-programokra próbálnak reagálni.

Az Egyesült Államokban a latin-amerikai, illetve az afroamerikai népcsoport növekedése, míg a fehér lakosság lélekszámának csökkenése figyelhető meg, mely az oktatás minden szintjét befolyásolja (MUSU-GILETTE et al., 2016). A demográfiai arányeltolódás nem vezetett radikális változáshoz a felsőoktatási intézményekben: ugyan a két említett csoport száma növekedett a felsőoktatásban, de továbbra is alulreprezentáltak (CARNEVALE–SRTOHL, 2013). A fehér lakosság felülreprezentáltsága még inkább jelentős a hagyományosan fehér hallgatókat fogadó intézmények („traditionally white institutions” vö. „TWI”; HAYNES–TUITT, 2020) körében, melyek történetiségük miatt a más rasszból származó diákok számára kevésbé vonzóak (CARNEVALE–STROHL, 2013). A fehér hallgatók reprezentációjának csökkenése elindult (ABDUL-RAHEEM, 2016), éppen ezért a hallgatóság pótlása kardinális kérdéssé vált az USA felsőoktatási politikájában, melyet tovább erősít a társadalmi egyenlőség és mobilitás igénye is. Kanadában a felsőoktatási intézményekben más tendenciák figyelhetők meg: az intézményekben a bevándorló családokból származó hallgatók befogadása vált kulcskérdéssé az egyetem fenntarthatósága és a hallgatók jóléte szempontjából (GUO–JAMAL, 2007). A többségi társadalomtól eltérő etnikumú, nemzetiségű hallgatók bevonásának harmadik aspektusa a nemzetközi programokban résztvevő egyetemisták megszólítása. A kreditmobilitási programokban résztvevők és a többségi társadalom közötti összemosódás társadalmi, társasági életben kevésbé jellemző, sokkal inkább az figyelhető meg, hogy a fogadó egyetem diákjai saját nemzetiségükkel kerülnek egy közösségbe, az érkezők viszont inkább egymással töltik szabadidejüket (OTTEN, 2003). A külföldi egyetemek programjában résztvevő diákok számában a színesbőrű hallgatók szintén alulreprezentáltak, ezért a számukra nyújtott méltányosságot elősegítő beavatkozások még inkább adekvátak a külföldi programokban (CARNEVALE–STROHL, 2013). Mindhárom említett esetben a nemzetiségi/etnikai szempontból diverz hallgatóság

bevonásához és jólétének eléréséhez az egyetemek felismerték, hogy intézményszintű, rendszerszintű beavatkozásokra van szükség. A megjelenő intervenciók a felsőoktatás megerősítését szolgálják azáltal, hogy a diverz tanulói csoportok értéként kezelésével biztosítják a személyes, szociális, szakmai kiteljesedést (ABDUL-RAHEEM, 2016: 55).

Mivel az érintett csoportok kulturális szempontból is érzékenyek, így a programok a kölcsönös megismerés és a sokszínűség értékelésének jegyében igyekeznek megvalósítani az inklúziót. A nemzetiségi és etnikai szempontból diverz hallgatóság befogadását stratégiai elemek segítik, melyek érintik a döntéshozási („policy making”), tantervi („curriculum”) és kampusz-léghőri („campus climate”) szinteket (OTTEN, 2003; SWEENEY, 2013).

Érdemes áttekinteni azokat a jó gyakorlatokat és irányelveket, melyek az etnikai/nemzetiségi szempontból kisebbségben levő hallgatók befogadását segítik elő. A nemzetközi irodalom hangsúlyozza a rasszizmus és a rejtett tantervek, illetve az oktatásban is kiemelt hátrányt okozó előítéletek hátrányt okozó hatásait (MUSU-GILLETTE et al., 2016; CARNEVALE–STROHL, 2013; ABDUL-RAHEEM, 2016; GUO–JAMAL, 2007; OTTEN, 2003). Az előítéletek feloldását és a sokszínűség értékelésének kiteljesítését a beavatkozások rendszerszintű és közösségi-szintű gyakorlatokkal valósítják meg. A nemzetiségi és etnikai szempontból diverz hallgatóság befogadását stratégiai elemek segítik (OTTEN, 2003; SWEENEY, 2013).

A sokszínű kultúrára való reagálás első mérföldköve az 1920-as és 1930-as években kezdődő interkulturális oktatás mozgalmában jelent meg, mely azt célozta, hogy a különböző kultúrájú és etnikumú csoportok megértően forduljanak egymás felé: a mozgalom a különbségek kiemelése helyett a hasonlóságokra helyezte a hangsúlyt (GUO–JAMAL, 2007: 33). Napjaink gyakorlatában is ezzel párhuzamos elvet fedezhetünk fel, hiszen a tolerancia jegyében egymás megismerésére fókuszálnak a programok. A diverzitást célzó tervek („diversity plan”, OTTEN: 2003: 17), a fent ismertetett három lépésben reprezentálják a kisebbségben lévő hallgatókat. Döntéshozatali szinten a felsőoktatási intézmények irányelveikkel határozzák meg elköteleződésüket az inkluzív oktatás iránt, azonban mindez a valódi változás eléréséhez nem feltétlenül kielégítő (CARNEVALE–STROHL, 2013). A beavatkozási javaslatok a tanmenet felépítését és az oktatási anyag megváltoztatását is irányozzák. A

tantervet érintő változtatások a vélekedési szint feltárására hívják fel a figyelmet (GUO–JAMAL, 2007). A kölcsönös megismerést és a kultúrák közötti hidat a tananyag „sokszínűvé alakítása” teremtheti meg (OTTEN, 2003), mely hatással van a kampusz klímájának változására is (SWEENEY, 2013). Az egyéni hozzáállásban történő változásokat Guo és Jamal (2007: 34) munkájukban Chávez, Guido-DiBrito és Mallory (2003) keretrendszerének adaptálásával, öt lépésben írják le: (1) a tudatosság hiánya, (2) kettős tudatosság, (3) megkérdőjelezés és önvizsgálat, (4) kockázatvállalás, (5) integráció. A tudatosság hiányával a szerzők azt az állapotot írják le, melyben az egyén teljesen figyelmen kívül hagy más csoportokat, nem ismeri fel, nem veszi figyelembe más csoportok tagjait – éppen ezért érzelmileg sem reagál rájuk. A kettős tudatosság állapotában az egyén már felfedezi más csoportok tagjait, azonban velük szembehelyezkedve értelmezi önmagát, így jellemző lesz ezen csoportok negatív megítélése. A megkérdőjelezés és önvizsgálat során az egyén vélekedése és viselkedése a más csoportok tagjaival való érintkezés hatására elmozdul a kérdésfelvetés és értelmezés irányába. Ezt követi a kockázatvállalás, ami az egyént a saját korábbi nézőpontjával való szembehelyezkedésre és a más csoport tagjaival való érintkezésre ösztönzi. Végül az integráció állapotában valósulhat meg az elfogadás és a csoportfeletti integritás érzése (GUO–JAMAL, 2007: 35). A beavatkozások tehát a tanterveket és kampusz-léggkört úgy változtatják meg, hogy a kölcsönös megértés által a csoportok közötti befogadást igyekeznek kialakítani a tantervi módosítások indukálásával, elősegítve az egyén attitűdjének változását.

A döntéshozatali beavatkozások egy másik formája a dolgozói bázis tudatos felépítése, melynek során a felsőoktatási vezetők figyelembe veszik a sokszínűség értékét az oktatók megválasztásakor. Harris és Lee (2019) szintézisükben kiemelik, hogy a színesbőrű hallgatók úgy vélekednek, hogy a fehér oktatókkal szemben meg kell védeniük saját intellektuális érdeklődésüket, bizonyítaniuk kell rátermettségüket. Ezzel szemben azonos rasszból származó viszonyrendszerben ezek a frusztrációk feloldódnak (HARRIS–LEE, 2019), amely hozzájárul a hallgatók akadémiai előremeneteléhez. A színesbőrű felsőoktatási dolgozók, oktatók intézményi alkalmazását a korábban ismertetett demográfiai változások is sürgetik (ABDUL-RAHEEM, 2016), hiszen a növekvő hallgatói létszám igényeire a fenntarthatóság érdekében az intézményeknek reagálniuk kell. Az

alulreprezentált etnikai csoportok akadémiai előmenetelét támogató szolgáltatások között a mentorálást, mint kulcskérdést találjuk. Ez a kapcsolat különösen akkor válhat jövedelmezővé, ha a két fél azonos etnikumú csoportból származik (HARRIS–LEE, 2019). A felsőoktatási dolgozók stábjának („staff”) kialakítása így egy olyan fejlesztési ponttá vált az inkluzivitást célzó intézmények körében, mely adekvát támogatási rendszerként szolgálhat a megváltozott összetételű hallgatói csoportokban.

A kreditmobilitási programok keretében érkező hallgatók bevonása a korábbiakban ismertetett kölcsönös megismerést irányzó programok segítségével válhat sikeresebbé. Mindezek mellett Otten (2003) érvel a programot, az utazást megelőző kurzusok mellett, melyek az érkezés előtt teszik nyitottabbá és elfogadóbbá, a fogadó és az érkező hallgatókat egyaránt. A kreditmobilitás sikeressége, hogy az interkulturális oktatás keretei között a hallgatók szociális és egyéni kompetenciái is növekednek (OTTEN, 2003).

Fogyatékkal élő és tanulási zavarral rendelkező hallgatók

A fogyatékkal élő, illetve tanulási nehézségekkel küzdő hallgatók befogadása és a részükre szóló hátránykompenzációs szolgáltatások a nemzetközi irodalom által leírt fejlesztési stratégiákban kiemelt helyen szerepelnek. A méltányos szolgáltatások célja, hogy a felsőoktatásban tanuló, hátrányokkal küzdő hallgatók minél inkább felvérteződjenek olyan képességekkel, melyek lehetővé teszik számukra a sikeres tanulmányi előmenetelt (Lombardi, Murray & Dallas, 2013). Az erőfeszítések ellenére a fogyatékkal élő hallgatók szociális korlátokról is beszámolnak, mely marginalizálódásukhoz vezet a kampuszon (LEAKE–STODDEN, 2014). A fogyatékkal élő hallgatók befogadását számbeli növekedésük is erősíti (Lombardi, MURRAY & DALLAS, 2013), így a fejlesztési stratégiák kialakítása során a felsőoktatási döntéshozóknak figyelembe kell venniük a különböző testi, szellemi hátránnyal küzdő hallgatók megszólítását is.

A fogyatékkal élő hallgatók támogatásának első lépése a fizikai tér átalakítása („accessibility”), azonban fontos hangsúlyozni, hogy nem kizárólag ez a beavatkozások színtere: az egyenlő hozzáférhetőséget ugyanis nem kizárólag a kampusz kialakítása biztosítja (Leake–Stodden, 2014). A helyzet feltárásához szükséges a célcsoport pontos definiálása is, hiszen számos különböző fizikai, kognitív hátrány merülhet fel a kategorizáció során. A fizikai

hátrányok esetében a testi fogyatékkal rendelkező hallgatók alkotják a szolgáltatások fókuszcsoportját, így például a mozgáskorlátozott, látás- és hallássérült hallgatókat célozzák a méltányos beavatkozások. Mindezek mellett azonban a tanulási nehézségekkel küzdő hallgatók egy teljesen eltérő csoportba tartoznak (BURGSTAHLER, 2017a). A fizikai értelemben nem szembetűnő hátrányokat az angolszász irodalom „rejtett hátrányoknak” („hidden disabilities”) nevezi (LEAKE–STODDEN, 2014: 400), amelyeket számos esetben maguk a hallgatók is igyekeznek eltitkolni a stigmatizáció elkerülésének érdekében.

Láthatóvá válik, hogy a célcsoport önmagában is sokszínű, a következőkben áttekintjük a nemzetközi szakirodalom fejlesztési javaslatait és méltányos szolgáltatásait. A beavatkozások alapvetően két csoportba oszthatók: az orvosi/medikai és a szociális intervenciók modelljei (LEAKE–STODDEN, 2014). A két kategória nem zárja ki, hanem kiegészíti egymást. Az előbbi modell alapvetően az akadémiai előmenetelt segíti a méltányos szolgáltatásokkal, míg a második a szociális pillér mentént segíti elő az elfogadást és inklúziót (LEAKE–STODDEN, 2014: 404).

A fizikai térrel kapcsolatban az irányelvek az egyenlő hozzáférhetőséget célozzák. A kampusz területének, épületeinek és osztálytermeinek átalakítása kardinális kérdés a mozgáskorlátozott és látássérült hallgatók méltányosságon alapuló támogatásának érdekében. A kialakítás és átalakítás során az útvonalak tervezése, a berendezések és ülőhelyek kialakítása történik meg, de fontos kérdéssé válik a diákok szálláshelyének, a kollégiumok épületének szükség szerinti átalakítása is (BURGSTAHLER, 2017b). A fogyatékkal élő hallgatók számára tehát a fizikai tér át- és kialakításával teszik lehetővé a felsőoktatásban való gyakorlati részvételt (BURGSTAHLER, 2015).

A befogadás következő lépéseként a felsőoktatási intézmények a hallgatók és a dolgozók számára érzékenyítő gyakorlatokat biztosítanak (LEAKE–STODDEN, 2014), melyek elősegítik a fogyatékkal élő hallgatók beilleszkedését. A felsőoktatási dolgozók, oktatók számára információkat és képzéseket nyújtanak, amelyek segíti őket abban, hogy a fogyatékkal élő hallgatók felé megfelelő attitűddel forduljanak (Lombardi, Murray & Dallas, 2013). Az egyetemi oktatók képzése segíti a fogyatékkal élő hallgatók befogadását, hiszen felkészültségükkel adekvátan reagálhatnak

hallgatóik igényeire az oktatási folyamat során (BURGSTAHLER, 2017c), illetve maga a képzés is segítheti a sztereotipizáló nyelvhasználat elhagyását is (BURGSTAHLER, 2017a).

A fogyatékkal és tanulási nehézséggel élő hallgatókat a felsőoktatási intézmények méltányos szolgáltatásokkal is segítik, melyek elősegítik sikeres tanulmányi előmenetelüket. A támogató szolgáltatások („students services”) a fizikai és a szociális hátrányokon való átlendülést segítik (LEAKE–STODDEN, 2014), úgy, hogy méltányosságon alapuló segítséget nyújtanak a hallgatóknak. A szakemberek segítsége így olyan hátránykompenzációs beavatkozásként értelmezhető, mely mind társadalmi, mind akadémiai értelemben segíti a fogyatékkal és tanulási nehézségekkel élő hallgatók boldogulását a felsőoktatásban.

A célcsoporttal foglalkozó szolgáltatások akadálymentes, fizikai értelemben hozzáférhető, attitűd és programok szempontjából is befogadó felsőoktatási intézményeket kívánnak létrehozni. Ezek a kampuszok kiemelt fontosságú feladatként tekintenek a fogyatékkal és tanulási nehézséggel élő hallgatók támogatására (LEAKE–STODDEN, 2014).

Szexuális kisebbségek

A 21. század intézményfejlesztési stratégiáiban a különböző szexuális orientációjúak befogadása is fontos szempont. A nemzetközi irodalom a diverzitás alkotóelemeként foglalkozik a kérdéskörrel (SWEENEY, 2013; HARRIS–LEE, 2019), és a felsőoktatáskutatás is javaslatokat fogalmaz meg inklúziójukkal kapcsolatban, illetve feltárja helyzetüket a kampuszon (MAGNUS–LUNDIN, 2015).

A heteronormativitás implicit és explicit gyakorlata a szexuális értelemben kisebbségben lévő hallgatókat negatívan érinti. Magnus és Lundin (2015) kutatásukban feltárták a hallgatók vélekedését helyzetükről: a hallgatók negatív élményekről és az őket ért diszkriminációról számoltak be. A többségi társadalomtól eltérő, szexuális kisebbségek befogadását az érzékenyítő programok segíthetik, azonban fontos azt is hangsúlyozni, hogy ezek a beavatkozások a felsőoktatás alatti oktatási szinteken is megjelennek a kutatók javaslattételében, így a helyzet megoldása nem kizárólag a felsőoktatási intézményekben történő beavatkozásokon múlik (MAGNUS–LUNDIN, 2015).

Alacsony szocioökonómiai háttérű hallgatók

Az alacsony szocioökonómiai státuszú hallgatókat a felsőoktatási intézmények a lemorzsolódás veszélyét csökkentő hátránykompenzációs beavatkozásokkal támogatják (SWEENEY, 2013; CLAEYS-KULIK-JÖRGESSEN-STÖBER, 2019). A társadalmi-gazdasági helyzet feltárása mellett felértékelődik az első generációs értelmiségi hallgatók támogatása is, hiszen a két csoport között széles közös keresztmetszetet figyelhetünk meg, illetve attribútumaikban egyeznek a csoportok (MEAD, 2018; ENGLE & TINTO, 2008).

Az inkluzív beavatkozások célcsoportjainak azonosítása során a felsőoktatási intézmények külön figyelmet szentelnek a szocioökonómiai háttér vizsgálatára is (CLAEYS-KULIK-JÖRGESSEN-STÖBER, 2019), illetve párhuzamosan felderítik a családjukból elsőként felsőoktatásba lépő hallgatókat (MEAD, 2018). Az alacsony szocioökonómiai háttérű hallgatókra jellemző az interszekcionalitás: körükben magasabb számban találunk kisebbségi, idősebb, nő, fogyatékkal élő, külföldi, családos és a szüleiktől anyagiilag független hallgatókat (ENGLE & TINTO, 2008: 8), amely a felsőoktatásban a hátrányok felhalmozódásához vezethet. Az inkluzív beavatkozások az alacsony gazdasági helyzetű hallgatók családi háttéréből való hátrányainak áthidalását segíthetik.

Az alacsony gazdasági helyzetű családból érkező hallgatók számára az online elérhető anyagok kiadásánál a javaslatok kitérnek az eszközellátottság problémakörére, mely a hozzáférésben egyenlőtlen helyzethez vezethet (MAY-BRIDGER, 2010). Emellett szintén jellemző probléma a lakóhely és az oktatási intézmény közötti földrajzi távolság áthidalása, amelyet szükséges méltányos kompenzációkkal megerősíteni (SCRIVENER et al., 2015), de az alacsony szocioökonómiai háttérű hallgatóknak a közösségi életbe való bekapcsolódás is problémát jelenthet (ENGLE & TINTO, 2008).

A méltányosságot célzó ösztöndíjak folyósítása az alacsony szocioökonómiai háttérű hallgatók számára nélkülözhetetlen, hogy képzésüket befejezzék, illetve, hogy csökkenjen a csoport lemorzsolódási aránya (ENGLE & TINTO, 2008; BETTINGER & EVANS, 2019). Az ösztöndíjazás mellett a szakirodalom hangsúlyozza, hogy az alacsony jövedelmű családokból származó hallgatók számára a kampuszon töltött idő növelése is jövedelmező lehet, hiszen a kampuszhoz kötődő munkák növelhetik elköteleződésüket (SCRIVENER et al., 2015; ENGLE & TINTO, 2008). Kiemelendő, hogy

a hallgatók mentorálása egy olyan gyakorlat a felsőoktatásban, amely képes lehet az akadémiai teljesítményt növelni, illetve facilitálhatja a hozzáférésben való különbségek megváltoztatását (CLAEYS-KULIK-JÖRGESSEN-STÖBER, 2019; HARRIS-LEE, 2019). A mentorálás-tutorálás hatására a hallgatók magabiztosabbá válhatnak, az egyéni odafigyelés segíti előrehaladásuk monitorozását (ENGLE & TINTO, 2008), illetve különösképp az elsőgenerációs egyetemista hallgatók körében pótolhatja a felsőoktatással kapcsolatos családi tudástőke-deficitet (MEAD, 2018).

Összegzés

Tanulmányunkban kísérletet tettünk a felsőoktatásban alulreprezentált csoportok helyzetének áttekintésére. Az inklúzió fókuszában lévő hallgatói csoportok befogadása a felsőoktatásban segíti a hallgatók oktatásban való boldogulását, sikeres képzés teljesítését. Az inkluzív jógyakorlatok betekintést engednek az egyes közösségek jellegzetességeibe, ezzel párhuzamosan pedig példát szolgálnak a hazai felsőoktatás-kutatás, -fejlesztés számára is. A bemutatott csoportok nem kizárólag külföldön ütköznek korlátokba a felsőoktatásban való részvétel során, hanem Magyarországon is hozzáférhetővé és méltányossá kell tenni az oktatási környezetet számukra. A hallgatók akadémiai teljesítményének növelését célzó beavatkozások hozzájárulnak az inkluzív kiválóság fejlesztéséhez is, amely együtt jár a lemorzsolódási ráta javulásával. A lemorzsolódási arány csökkentésével a 21. század felsőoktatási intézményei fenntarthatóbbá válhatnak. A diverzitás értékelése, az inklúzió gyakorlati alkalmazása szükségessé, nélkülözhetetlenné válik mind az alulreprezentált csoportok, mind a felsőoktatási döntéshozók számára.

Irodalom

ABDUL-RAHEEM (2016): Faculty Diversity and Tenure in Higher Education. *Journal of Cultural Diversity*. Vol. 23. Issue 2. 53-56.

BAILEY, M. & DYNARSKI, S. (2011): Gains and Gaps: Changing Inequality in U.S. College Entry and Completion. National Bureau of Economic Research. Cambridge.

BAUMAN, G., BUSTILLOS, L., BENSIMON, E., BROWN, Ch. & BARTEE, R. (2005): Achieving Equitable Educational Outcomes with All Students: The institution's Roles and Responsibilities, Association of

American Colleges and Universities. Washington D.C. USA 57.

BETTINGER, E. P. & EVANS, B. J. (2019): College Guidance for All: A Randomized Experiment in Pre-College Advising. *Journal of Policy Analysis and Management*, Vol. 38, Issue 3. 579–599.

BURGSTAHLER, S. (2015): *Universal Design of Higher Education: From Principles to Practice*, Second Edition. Boston, Harvard Education Press.

BURGSTAHLER, S. (2017a): *Equal Access: Universal Design of Instruction*. University of Washington. Seattle.

BURGSTAHLER, S. (2017b): *Equal Access: Universal Design of Physical Spaces*. University of Washington. Seattle.

Burgstahler, S. (2017c): *Equal Access: Universal Design of Student Services*. University of Washington. Seattle.

CARNEVALE, A. P. & STROHL, J. (2013): White Flight Goes to College. *Poverty & Race Research Action Council*. Vol. 22, Issue 5. 9-13.

CASEY, L. (2016): *The Casey Review: A Review into Opportunity and Integration*. London: Department for Communities and Local Government.

https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/575973/The_Casey_Review_Report.pdf [Letöltés: 2020.07.20.]

CLAEYS-KULIK, A., JORGENSEN, T. E. & STRÖBER, H. (2019): *Diversity, Equity and Inclusion in European Higher Education Institutions. Results from the INVITED project*. European University Association asbl. Brussels. Belgium

COOPER, M. (ed. 2010): *Changing the Culture of the Campus: Towards an Inclusive Higher Education – Ten Years on*. London, European Access Network,.

COOPER, M. (ed. 2012): *Student Diversity in Higher Education: Conflicting Realities – Tensions affecting policy and action to widen access and participation*. European Access Network, London.

DANOWITZ, M. A. & TUITT, F. (2011): *Enacting Inclusivity Through Engaged Pedagogy: A Higher Education Perspective*. Equity &

Excellence in Education, Vol. 44, Issue 1. 40-56.

ENGLE, J. & TINTO, V. (2008): Moving Beyond Access. College Success For Low-Income, First-Generation Students. The Pell Institute for the Study of Opportunity in Higher Education.

GUO, S & JAMAL, Z. (2007): Nurturing Cultural Diversity in Higher Education: A Critical Review of Selected Models. Canadian Journal of Higher Education Revue canadienne d'enseignement supérieur. Vol. 37, Issue 3. 2007, pages 27-49

HAYNES, C. & TUITT, F. (2020): Weighing the Risks: The Impact of Campus Racial Climate on Faculty Engagement With Inclusive Excellence. The Journal of the Professoriate. Vol. 11, Issue 2. pp. 31-58.

HARRIS T. M. & LEE, C. N. (2019): Advocate-mentoring: a communicative response to diversity in higher education, Communication Education. Vol. 68, Issue 1. 103-113, DOI:10.1080/03634523.2018.1536272

HURTADO, S., ALVAREZ, C. L., GUILLERMO, W. Ch., CUELLAR, M. & ARELLANO, L. (2012): A Model for Diverse Learning Environments the Scholarship on Creating and Assessing Conditions for Student Success. In: SMART, J. C., PAULSEN, M. B. (ed.): Higher Education: Handbook of Theory and Research, Higher Education: Handbook of Theory and Research 27. Springer Science and Business Media B.V. pp. 41-122.

HURTADO, S. & RUIZ, A. A. (2015): Thinking about race: The salience of racial identity at two- and four-year colleges and the climate for diversity. Journal of Higher Education, Vol. 86, Issue 1. pp. 127-155

KÉRI K. (2015): Befogadás és/vagy kirekesztés a régi egyetemeken. In: ARATÓ, F. – VARGA, A. (szerk.): Befogadó Egyetem, Az akadémiai kiválóság fejlesztése az inklúzió szempontjainak érvényesítésével. pp. 219-229.

LEAKE, D. W. & STODDEN, R. A. (2014): Higher Education and Disability: Past and Future of Underrepresented Populations. Journal of Postsecondary Education and Disability. Vol. 27, Issue 4. 399 – 408.

LOMBARDI, A., MURRAY, C. & DALLAS, B. (2013): University

Faculty Attitudes Toward Disability and Inclusive Instruction: Comparing Two Institutions. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, Vol. 26, Issue 3. 221 – 232

MAGNUS, C. D. & LUNDIN, M. (2016): Challenging norms: University students' views on heteronormativity as a matter of diversity and inclusion in initial teacher education. *International Journal of Educational Research* Vol.79, pp. 76-85.

MAPLES, R. (2014): *The Legacy of Desegregation: The Struggle for Equality in Higher Education*. Palgrave-MacMillan.

MEAD, A. D. (2018): Socioeconomic Equity in Honors Education: Increasing Numbers of First-Generation and Low-Income Students. *Journal of the National Collegiate Honors Council* --Online Archive. 576. 25-31.

MILEM, J., CHANG, M. & ANTONIO, A. (2005): *Making diversity work: A researched based perspective*. Washington D.C., Association of American Colleges and Universities.

MUSU-GILLETTE, L., ROBINSON, J., MCFARLAND, J., KEWALRAMANI, A., ZHANG, A., and WILKINSON-FLICKER, S. (2016): *Status and Trends in the Education of Racial and Ethnic Groups 2016 (NCES 2016-007)*. U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. Washington, DC.

MYERS, B. (2016): *The Flagship Diversity Divine*. *The Chronicle of Higher Education*. <https://www.chronicle.com/article/the-flagship-diversity-divine>

SCRIVENER, S.; WEISS, M. J.; RATLEDGE, A.; RUDD, T.; SOMMO, C. & FRESQUES, H. (2015): Doubling Graduation Rates. Three-Year Effects of CUNY's Accelerated Study in Associate Programs (ASAP) for Developmental Education Students. MDRC. Building knowledge to improve social policy.

SWEENEY, K. (2013): Inclusive Excellence and Underrepresentation of Students of Color in Study Abroad. *Frontiers: the Interdisciplinary Journal of Study Abroad*. Vol. XXIII: Fall.

OTTEN, M. (2003): Intercultural Learning and Diversity in Higher Education. *Journal of Studies in International Education*, Vol. 7. Issue 1. Spring DOI: 10.1177/1028315302250177

VARGA A. (2015): Hátrányos helyzet és iskolarendszer. In: KOZMA T., KISS V.Á., JANCsÁK Cs. & KÉRI K. (szerk.): Tanárképzés és oktatáskutatás. HERA, Debrecen, pp. 621-633

VARGA A. (2015 szerk.): PRÓBATÉTEL – A pécsi roma szakkollégiumi program értékelése. PTE, Pécs.
https://wlislocki.pte.hu/sites/wlislocki.pte.hu/files/oldal_mo/00_whsz_hun_beliv_print.pdf [Letöltés: 2020.08.15.]

WILLIAMS, D. A., JOSEPH, B. B. & SHEDERICK, A. MC. (2005): Toward a Model of Inclusive Excellence and Change in Postsecondary Institutions. Washington D.C., Association of American Colleges and Universities.

A nevelés szinterei

Kolosai Nedda

ÓVODÁSOK MÚZEUMI TANULÁSÁNAK VIZSGÁLATA DIGITÁLIS TÉRBEN A FELSŐOKTATÁS-KÖZOKTATÁS-KÖZMŰVELŐDÉS SZÍNTEREINEK EGYÜTTMŰKÖDÉSÉBEN

Összefoglaló

Kutatási, felsőoktatás- és közoktatás fejlesztési munkánk célja, hogy pedagógus hallgatóink váljanak képessé az élethosszig való tanulás elősegítése céljából a művelődés, önművelés élvezetes, értékközvetítő módszereinek továbbadására a gyermekkultúra aktív formálására, múzeumi környezetben. N=198 egyetemi hallgató részvételével, zárt és nyílt kérdésekkel követtük végig a 2019/2020-as tanév tavaszi félévében óvodások múzeumi tanulását középpontba állító egyetemi kurzus feladatainak, tanulási módjainak attitűdformáló hatását (Bevezetés a tudományos és művészeti műhelymunkába, illetve Gyermekkultúra aktuális kérdései elnevezésű kurzus). Eredményeink szerint a konstruktív pedagógia alapelveire épülő, a hallgatók tanulási folyamataira reflektáló felsőoktatáspedagógiai módszerek alkalmazásával a kurzus végére pozitívvá alakítható pedagógus hallgatók viszonya a múzeumhoz, mint tanulási színtérhez.

Kulcsszavak

múzeumi tanulás, felsőoktatáspedagógia, múzeumpedagógia

A múzeumi tanulás reformpedagógiai kiindulópontjai

Az oktató, nevelő múzeum eszméje, a múzeumok tanulási helyszíneként való alkalmazása reformpedagógiai gyökerű. A 19. század végén megfogalmazott újszerű gondolatok, múzeummal kapcsolatos pedagógiai gyakorlatok részben érdekes, elgondolkodtató olvasmányok, részben a megrögződött pedagógiai szokásoknak, a kényelmes hétköznapi gyakorlattá váló tanításnak és tanulásnak hadat üzenő, új utakat kereső pedagógiai magatartás örökké érvényes példái (PUKÁNSZKY, 1999). A John Dewey-féle iskolakoncepció (1904) a hagyományos osztályterem helyébe jól felszerelt laboratóriumokat, műhelyeket, a festészethez és a szobrászathoz tágas műtermeket, a zenéléshez zenetermeket állított fel. Koncepciójában az iskolai tevékenység szerves részét alkotta a könyvtár mellett a múzeum. Ellen

Key (1902/1976) sürgette a gyermek fejlődési sajátosságaival összhangban álló nevelési módszereket, új művelődéspolitikai reformokat. Eszméi szerint az új idők új iskolájában új szellemben tanító pedagógusokra van szükség, akik a tantárgyi szétaprózottság helyett integráltan tanítanak és taneszközök helyett az eredeti művekkel ismertetik meg az ifjúságot (PUKÁNSZKY, 1999; KEY, 1902/1976). Alfred Lichtwark a Lichtwark reformiskola megalapítója a Kunsthalle Hamburgban tárlatvezetés közben sokat beszélgetett a múzeum műalkotásairól a gyerekekkel. 1896-ban, szintén a Kunsthalle Hamburgban *A gyerekek gondolkodása és művészeti tevékenységei* témában nyitott kiállítást. A kisgyermek művészeti oktatása is az ő kezdeményezésének eredménye (PRIEM – MAYER, 2017).

Múzeumi élmény és múzeumi tanulás óvodásoknak

Jelenleg a neveléstudomány részét képező múzeumpedagógiával foglalkozó szakemberek, komoly erőfeszítéseket tesznek azért, hogy a múzeumokban a múzeumi gyűjtemény és a tudományos kutatás mellett, középpontba kerüljön a *látogatói élmény és a múzeumi tanulás* (KÁRPÁTI, 2011; VÁSÁRHELYI – BAKONYI, 2011; KOLTAI, 2018). Egyre több múzeum követi ezt az utat, ugyanakkor kevés múzeum szólítja meg az óvodás korosztályt, az óvodások családjait és pedagógusaikat.

Az óvodások múzeumi tanulásával foglalkozó nemzetközi szakirodalom kutatásaiban a fókusz annak megmutatására irányul, hogy az óvodai nevelési terv milyen múzeumi tevékenységekkel valósítható meg (DARDANOU, 2011; HOLMES, 2012). Készülnek könnyen használható füzetek óvodapedagógusoknak és szülőknek, melyek ötleteket adnak a múzeumi élmény feldolgozására, a következő látogatás reményében (például BEE, 2021). Szórványosan találunk olyan akciókutatást, amely az óvodások múzeumi tanulásának folyamatait, a kiállított műtárgyakkal kialakuló kapcsolataikat, jelentésadási folyamataikat vizsgálja (CARR – CLARKIN-PHILLIPS – BEER – THOMAS – WAITAI, 2012).

Ugyanakkor a nemzetközi és hazai kutatások kevésbé vagy egyáltalán nem foglalkoznak azzal a kérdéssel, hogy a múzeumok milyen módszertant kövessenek annak érdekében, hogy ott óvodások örömmel, hatékonyan tanulhassanak. Ezt a hiástust felismerve multidiszciplináris kutatócsoportunk tagjai: egyetemi oktatók,

múzeológus, múzeumpedagógus együttműködve kidolgoztunk élményközpontú múzeumi foglalkozásokat 2017-ben. Az óvodásoknak szóló múzeumpedagógiai tevékenységek alapját a tudásról alkotott konstruktivista tanulás felfogás alkotja. Az általunk kidolgozott múzeumi tevékenységek során az óvodások aktívan konstruálják tudásukat értelmezési folyamatokban (NAHALKA, 2003; KÁRPÁTI, 2011; KOLOSAI, 2019, 2021).

A múzeumlátogatói attitűd kialakítása olyan összetett folyamat (NAGY, 2018, 2020), amelybe a vonzó múzeumpedagógiai tevékenység szakmai kialakítása mellett, szükséges volt bekapcsolnunk a pedagógusokat is. Kutatási, felsőoktatás- és közoktatás fejlesztési munkánk célja, hogy pedagógus hallgatóink váljanak képessé az élethosszig való tanulás elősegítése céljából a művelődés, önművelés élvezetes, értékközvetítő módszereinek továbbadására a gyermekkultúra, játékkultúra aktív formálására, múzeumi környezetben.

A kulturális befolyás forrásai

A pedagógusok óvodásokkal szemben támasztott nevelési elvárásai hiedelmeket és kulturális értékeket egyaránt tükröznek, kulturális vélekedésrendszereik szoros összefüggést mutatnak az általánosabb társadalmi, kulturális hiedelemrendszerekkel. Ezért a gyermekek kulturális gyakorlatokban való részvételének kutatása feltételezi a gyermek környezetében élő felnőttek, például a pedagógusok kulturális vélekedésrendszereinek, etnoteóriáinak szisztematikus vizsgálatát. Bizonyos kutatások azt mutatják, hogy a szűkebb mikrokörnyezet hatása jelenleg csökken, miközben az intézményesített oktatás hatása felértékelődik. Több kutató leírja, hogy a gyermekkor fokozatosan intézményesül. A tanítás intézményes formája egyre korábbi életévekbe hatol be (KAGITCIBASI, 2006; GOLNHOFER – SZABOLCS, 2005). A fejlődési fülke modell értelmében az óvoda fejlődésének kulturális szerveződését a környezet - például az óvoda nevelési értékei -, a bevett szokások, valamint a család jellemzői együttesen hozzák létre (SUPER – HARKNESS, 2006). A kulturálisan irányított környezet hatását a három alrendszer egymással, a külső társadalmi erőkkal, valamint az egyes gyermekkel való kapcsolatának mintázata alakítja ki. Amikor a kulturális befolyás forrásait kutatjuk, a fejlődési fülke modell olyan elméleti keretrendszert biztosít, amely arra figyelmeztet bennünket, hogy

mindegyik alrendszer figyelembe kell vennünk, folyamatosan megvizsgálva összefüggéseiket (SUPER – HARKNESS 2006).

A 2017 óta a Hetedhét Játékmúzeum munkatársaival közösen végzett közoktatásfejlesztési innovációnk és kutatómunkánk nyomán egyértelművé vált, hogy a 2017–2020-ban óvodáskorú gyerekek szüleinek és óvodapedagógusainak szocializációjából, kulturális gyakorlataikból, saját elmondásuk szerint, hiányzik az a tapasztalat, hogy a múzeum aktív cselekvésre ösztönző, izgalmas hely lehet. Szintén saját kutatásunk tapasztalatai szerint a tanító és óvodapedagógus hallgatók felnőttként is ritkán, legfeljebb évente egyszer választják a múzeumlátogatást, mint kulturális időtöltést (KOLOSAI, 2019). Ugyanakkor friss, hazai, országosan reprezentatív pedagógusfelmérés szerint a megkérdezett pedagógusok 88%-a, saját bevallása szerint rendszeresen, évi két-három alkalommal is ellátogat múzeumba (KOCIS - KOLTAI – REISZ, 2018). Elsőéves egyetemistákkal végzett kutatás szerint az első éves egyetemisták (nem kizárólag pedagógus hallgatók) kultúra-fogyasztása jelentősen eltér az azonos életkorúakkal felvett országos adatoktól pozitív irányban, ugyanakkor ezeken a pozitív mintázatokon a felsőoktatás évei nem változtatnak. Így feltételezhető, hogy a kultúra-fogyasztást, ezen belül például a múzeumlátogatást meghatározó inkorporált motívumok a korábbi életévekben rögzülnek (PUSZTAI – BOCSI – Ceglédi, 2016).

A felsőoktatás eredményessége

Nemzetközi tendencia, hogy a felsőoktatás minőségfejlesztésével foglalkozók évtizedek óta sürgetik a felsőoktatás-pedagógia módszertani megújítását annak érdekében, hogy a korszerű és szakszerű tanulásirányítási módok az oktatás más színterein is elterjedjenek. Nagy figyelem összpontosul az egyetemi hallgatók számára vonzó, részvételre ösztönző: együttműködést, szociális és emocionális tanulást facilitáló tanulási környezetek megteremtésére (OSHER– KIDRON – BRACKETT – DYMNIKI – JONESB – WEISSBERG, 2016).

Ezzel párhuzamosan, nemzetközi viszonylatban elkezdődött a felsőoktatási intézmények hallgatói teljesítmény alapján történő értékeléseinek kidolgozása, melyben Magyarország egyelőre nem vesz részt (PUSZTAI, 2017). A hallgatói eredményesség fogalma értékpreferenciákat tükröz, a kialakított kritériumok mindig egyfajta

ember- és társadalomképen alapulnak. Amikor egy egyetem vagy egyetemi kurzus eredményességét vizsgáljuk, akkor a relatív eredményesség szempontja, a hallgatói relatív előrelépés lényeges, hiszen jelentős eltérések lehetnek az egyetemre belépők kulturális és társadalmi kompozícióját tekintve (PUSZTAI, 2017: 200). Mindezek miatt alapvető megvizsgálni például a hallgatók kulturális szokásait, kultúrához való kapcsolódását, jelen esetben múzeumhoz való viszonyát, annak érdekében, hogy azonosítani lehessen azokat az értékeket és normákat, melyeket az egyetem, az oktatók komoly munkával kanalizálnak például a hallgatók kulturális tevékenységeibe való bekapcsolásával.

A kutatás bemutatása

2017 és 2020 között több alkalommal mértük fel pedagógusok és pedagógus hallgatók személyes tapasztalatait óvodások múzeumi tanulásáról, múzeumpedagógiáról alkotott nézeteiről. Minden évben személyes múzeumlátogatás, résztvevő megfigyelés is részét képezte a kutatásnak, egy-egy alkalommal N=24-28 egyetemi hallgatóval, köztük alap- és mesterszakos pedagógus hallgatókkal, szakvizsgára készülő pedagógusokkal. Kutatásunk összesített mintáját jelenleg közel négyszáz pedagógus képezi.

2020 tavaszán a sajátos helyzet eredményeképpen, egy teljes egyetemi szemesztert átölelő online múzeumpedagógiai, pszichológiai aspektusú kurzust volt módunkban összeállítani Nagy Veronika muzeológus, Molnár Júlia múzeumpedagógus, valamint Aggné Pirka Veronika és Janek Noémi neveléstudományi kutatók közreműködésével. A 2017-től 2019-ig tartó intervallumban, az előbbieken leírt 25-28 egyetemi hallgató helyett 2020-ban N=198 pedagógus hallgató, illetve már hivatásában dolgozó pedagógus vett részt óvodásoknak szóló múzeumpedagógiai foglalkozások értékelésében, online múzeumi séták megalkotásában.

A kutatási helyzet 2020 tavaszán sajátos módon lehetőséget adott arra, hogy a kialakított múzeumi tevékenységeket a felnőttek azonnal teszteljék a velük élő gyermekekkel. Ez a tény originális módon emeli a kutatást a nemzetközi múzeumi és kutatási jó gyakorlatok mellé, hiszen a szakmai szempontok alapján reflektáló felnőttek mellett, nagy számban értékelték gyerekek is a múzeumpedagógiai tevékenységeket. A pedagógusok és pedagógus hallgatók múzeumról, mint tanulási színtérről való gondolkodásának változásai mögött

meghúzódó felsőoktatáspedagógiai aspektusokat saját tanulási folyamataikra való reflexióik elemzésével azonosítjuk. Feltételezzük, hogy ezeknek a lépéseknek a segítségével megmutathatóak az óvodások múzeumi tanulását középpontba állító egyetemi kurzus eredményei. A tanulmányban olyan felsőoktatáspedagógiai kezdeményezés tapasztalatait elemezzük, melynek keretében óvodás gyerekek és pedagógus hallgatók kulturális szokásait párhuzamosan, azonos ökológiai rendszerben értelmezve igyekeztünk alakítani.

A kutatás hipotézisei

H1: Pedagógusok és pedagógus hallgatók gyerekkorukban ritkán mentek múzeumba, múzeumi tapasztalataik nem pozitívak.

H2: Pedagógusok és pedagógus hallgatók felnőttként ritkán mennek múzeumba, felnőttként megtapasztalt múzeumi élményeik nem pozitívak.

H3: A H1 és H2 hipotézisben megfogalmazott tartalmak miatt úgy véljük, hogy a pedagógusok és a pedagógus hallgatók nehezen tudják elképzelni azt, hogy óvodások számára hasznos, élményszerű kulturális időtöltést tud kínálni egy múzeum.

H4: Feltételezzük, hogy megfelelő felsőoktatáspedagógiai módszerek alkalmazásával, az óvodások múzeumi tanulását középpontba állító egyetemi kurzus végére pozitívvá alakítható pedagógusok és pedagógus hallgatók viszonya a múzeumhoz, mint tanulási színtérhez. Ez a pozitív változás a leírások, a gondolkodás szintjén, azaz az attitűd kognitív aspektusában kvalitatív és kvantitatív módszerekkel egyértelműen azonosítható.

A kutatás mintája

A kutatásban és oktatásfejlesztésben N=198 fő vett részt, mindegyikük online aszinkron egyetemi kurzushoz csatlakozva. 18-25 éves a minta 59%-a, 26-35 éves a 18%-a, 36-45 éves szintén a 18%-a, 46-55 éves az 5 %-a. 94%-uk nő, 6%-uk férfi.

A múzeumi kutatás módszere

Zárt és nyílt kérdésekkel követtük végig a 2019/2020-as tanév tavaszi félévében egy egyetemi kurzus feladatainak, tanulási módjainak attitűdformáló hatását. Így a kérdéseinkre adott válaszok egy része könnyen kvantifikálhatóvá vált és többféle statisztikai eljárással is feldolgozható (SZOKOLSZKY, 2004; KOCSIS – KOLTAI – REISZ,

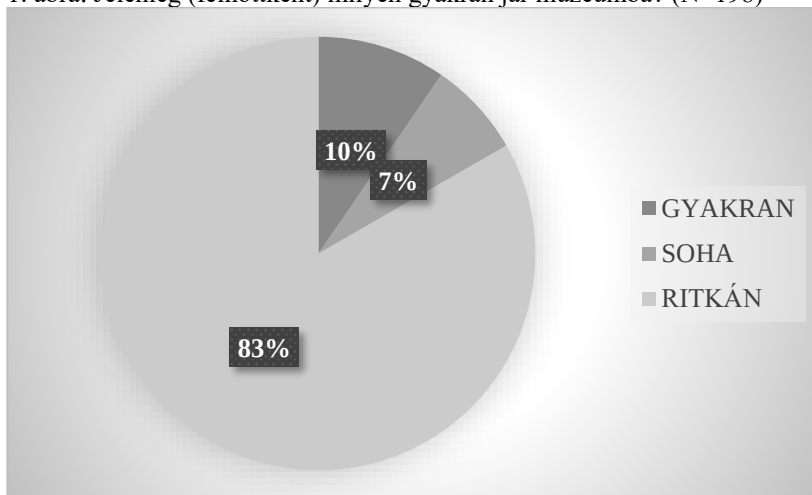
2018). A kurzus elején felmértük a hallgatók gyerekkori és felnőttkori múzeumlátogatási szokásait, múzeumhoz való viszonyát, majd négy alkalommal küldtünk ki online kisfilmeket, tananyagot, online múzeumi sétát, általában 35-40 kérdéssel együtt. Egy-egy online tananyag 25-40 perc alatt megnézhető, kitölthető, elvégezhető volt. Mindig rákérdeztünk a kitöltők mentális jóllétére, ezeket az adatokat itt nem értékeljük.

A kutatás eredményei

A bemeneti kérdőív adatainak elemzése

A mintába került pedagógusok és pedagógus hallgatók 83%-a mondta azt, hogy ritkán megy múzeumba felnőttként. Pontosan 7%-uk jelölte azt a lehetőséget, hogy soha nem jár múzeumba, 9,6%-uk pedig azt, hogy gyakran választja ezt a kulturális időtöltést (1. ábra).

1. ábra: Jelenleg (felnőttként) milyen gyakran jár múzeumba? (N=198)



Arra a kérdésre, láttak-e múzeumpedagógiai foglalkozást, a megkérdezettek 65%-a válaszolta azt, hogy nem látott, 29,9%-ban válaszolták azt, hogy valamilyen formában, résztvevőként vagy megfigyelőként, láttak már múzeumpedagógiai foglalkozást a számukra megmutatott filmekén kívül. Az eredmény javuló tendenciát mutat az előző évekhez képest. Ezek az eredmények megmutatták, a pedagógusok és pedagógus hallgatók pontosan olyan élményként képzelhetik el a gyerekek múzeumi létezését, ahogyan azt ők

gyerekként, illetve felnőttként megélték, hiszen múzeumpedagógiai foglalkozást nagy részük nem látott. Részletesen kikérdeztük a résztvevőket a gyermekkori múzeumi élményeikről, gyermekkori múzeumlátogatási szokásaikról.

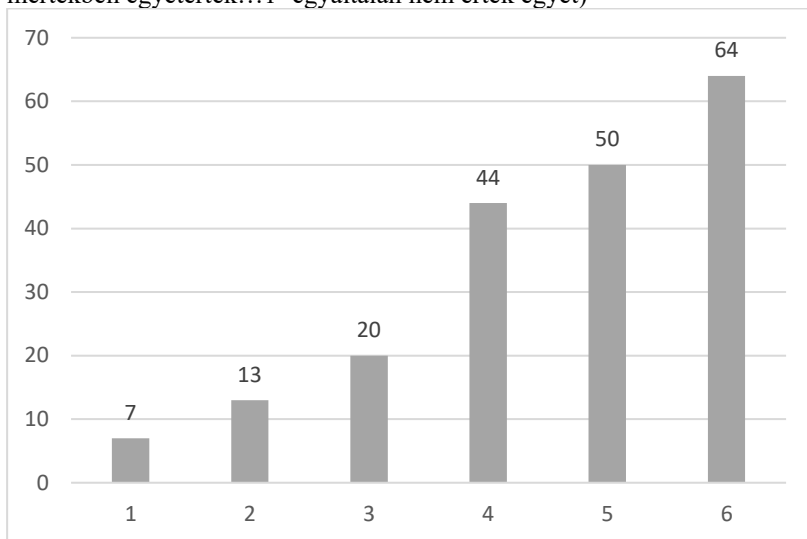
2. ábra: Gyerekként milyen gyakran járt múzeumba? (N=198)



Arra a kérdésünkre, gyerekként milyen gyakran jártak múzeumba, a mintába került pedagógus hallgatók és pedagógusok többsége (62%) azt válaszolta, évente egyszer járt. Sokan, 22,7%-uk (N=45 fő) választotta az egyéb, azaz más időközönként kategóriát. Megvizsgálva a szöveges válaszokat, ez azt jelenti, a minta 23%-a *kevesebb* mint évente járt múzeumba gyerekkorában. Elgondolkodtató eredmény. Egy fő (0,5%) állította azt, hogy soha nem járt gyerekként múzeumban, havonta többször pedig csupán a minta 4,5%-a választotta ezt a kulturális időtöltést (2. ábra). Ugyanakkor aki elment múzeumba, az ott átélt élményeit 79%-ban inkább érdekesnek találta amikor egy skálán kellett jelölnie az átélt élmény minőségét. Az *Érdekes élmény volt gyerekként a múzeum állítás* esetében a minta

32,3%-a (64 fő) jelölt 6-os értéket, azaz azt, hogy teljes mértékben egyetért az állítással, 25, 3%-a (50 fő) alapvetően egyetért az állítással, 22,2% (44 fő) pedig 4-es értéket, azaz inkább egyetért azzal, hogy érdekes élmény volt gyerekként múzeumban lenni (3. ábra).

3. ábra: Érdekesnek találtam a múzeumot gyerekkoromban (6=teljes mértékben egyetértek...1=egyáltalán nem értek egyet)

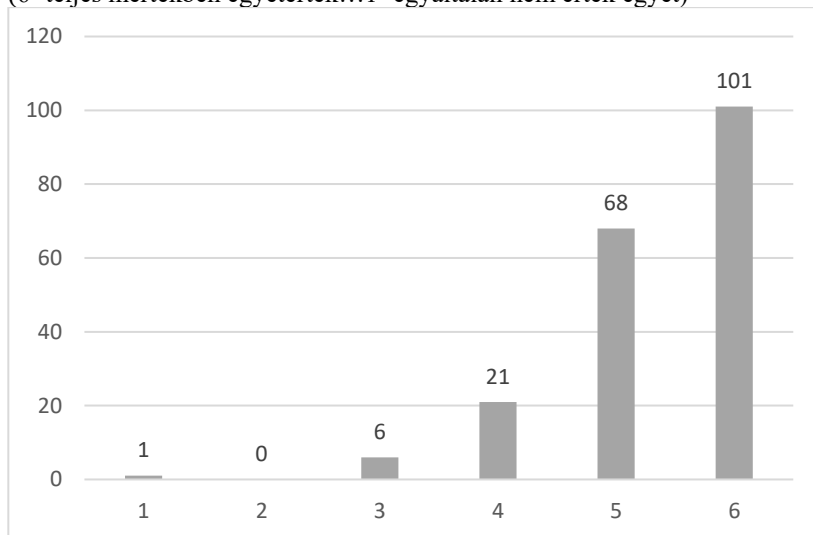


Amikor nyílt kérdésként fogalmaztuk meg ugyanezt a tartalmat (*Milyen tapasztalatai voltak gyerekként a múzeumban?*), akkor a leggyakrabban használt jelző az unalmas volt. Érdekes az eredményeket tovább elemezni. A gyerekkori múzeumi élmények további vizsgálata a következő eredményt mutatja. A válaszolók inkább hasznosnak találták a gyerekkori múzeumi élményeiket (198 válaszból 143-an 4-es, 5-ös vagy 6-os értéket jelöltek a 6-os skálán). Ugyanakkor annál az állításnál, hogy *Játékos volt a gyermekkori múzeumi élményem* legtöbbször a 2-es értéket jelölték, azaz azt, hogy nem így volt.

Összesen a minta 58,4%-a inkább nem tapasztalt játékoságot a múzeumban gyerekkorában (198 válaszból 115-en 1-es, 2-es vagy 3-as értéket jelöltek a skálán). Leggyakrabban a régi (60,6%), érinthetetlen (57,1%), rejtélyes (57,6%), valamint az izgalmas (55,1%) jelzővel írták le a gyermekkori múzeumi tapasztalatukat. A

felnőttkori múzeumi élményekre inkább mondták azt a válaszadók, hogy érdekesnek találják őket. A minta 51,3%-a jelölte azt, hogy teljes mértékben egyetért azzal az állítással, hogy *Érdekesnek találom a múzeumokat, ahová felnőttként elmegyek*, 86,5%-uk inkább tartja érdekesnek a múzeumi élményeit felnőttként.

4. ábra: Érdekesnek találom a múzeumokat, ahová felnőttként elmegyek (6=teljes mértékben egyetértek...1=egyáltalán nem értek egyet)

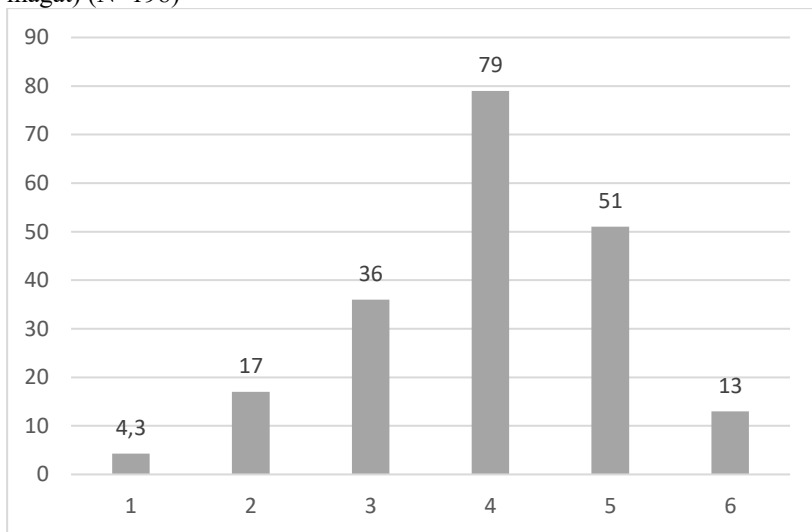


Csupán a minta 4,5%-ára igaz, hogy nem tartja hasznos időtöltésnek felnőttként múzeumba menni, azaz 95,5% szerint inkább hasznos a múzeumi tapasztalat (4. ábra).

A felnőttként átélt múzeumi élményüket legtöbbször, 82,1%-ban, az izgalmas, 59,7%-ban a rejtélyes, 55,6%-ban a titokzatos, 46,9%-ban a régi és 41,3%-ban a biztonságos jelzővel írták le. Arra a kérdésre, hogyan érzi magát egy óvadás egy múzeumban, a legtöbbször úgy ítélték közepesen jól. 79 válaszoló (40%) adott 4-es értéket és kevesen gondolják (6%), hogy kimondottan jól érezheti magát egy óvadás a múzeumban.

Ugyanakkor kevesen gondolták azt is a folyamat elején, hogy kimondottan rosszul érezheti magát egy óvadás egy múzeumban (1,5% adott 1-es, 8,5% adott 2-es értéket). A válaszok szinte egyenletes eloszlást mutatnak (5. ábra).

5. ábra Képzeld el egy óvodást egy múzeumban! Hogyan érzi ott magát az óvodás? (6=kimondottan jól érzi magát...1= kimondottan rosszul érzi magát) (N=198)



A kimeneti kérdőív adatainak elemzése

Mindezek után érdekes megvizsgálnunk a kimeneti kérdőív (N=178) tapasztalatait. 18-25 éves a minta 60%-a, 26-35 éves a 18%-a, 36-45 éves a 22%-a. 94%-uk nő, 6%-uk férfi.

Az óvodások múzeumi tanulását középpontba állító egyetemi kurzus értékelése

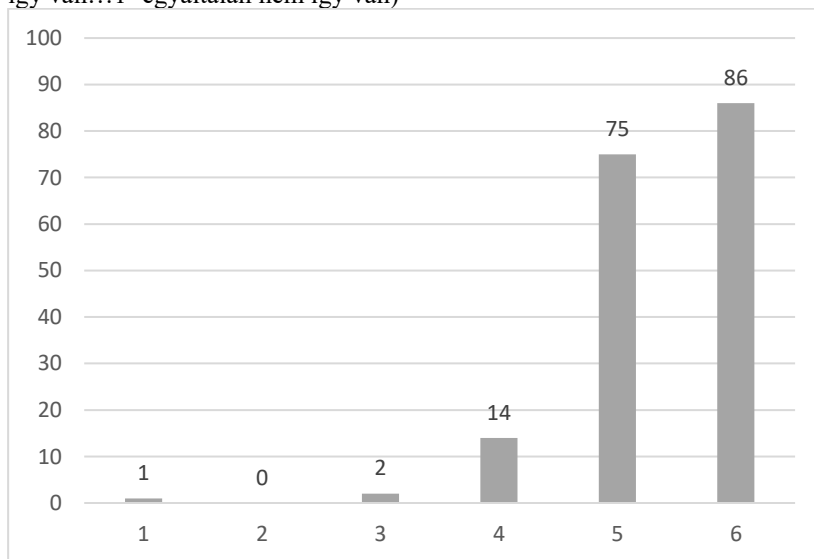
Minden egyes tanulási alkalommal kértünk reflexiót a tanulási folyamat eredményességére és szubjektív megélésére vonatkozóan. Így volt ez az utolsó alkalommal is, amelynek során pedagógusok és pedagógus hallgatók részletesen reflektáltak a teljes kurzus tanulási tapasztalataira. Értékelték 1) a kurzus óvodások múzeumi tanulására vonatkozó tartalmait, valamint 2) a konstruktív tanulás alapelveit és a szakmai önreflexió képességének formálását egyaránt figyelembe véve reflektáltak arra, figyelembe vette-e a kurzus a témában meglévő tudásukat, tapasztalataikat, fontosak voltak-e a kurzuson a saját ötleteik, kezdeményezéseik, innovatívnak találták-e a kurzust, épített-e a kurzus a kritikai gondolkodásra, igényelt-e digitális kompetenciát, inspirálta-e őket az önfejlesztésre, a témában folytatott további tanulásra, elmélyülésre. Kutatásunk céljának elérése érdekében

ezeknek az eredményeknek mutatjuk be a tanulmány szempontjából releváns részleteit.

Kurzusértékelés a múzeumi tanulás perspektíváiból

Óvodásokat megszólító múzeumi foglalkozások alkalmával legfontosabb kérdés, hogyan, milyen módszerekkel közelíthetők a múzeum szakmai anyagai az óvodáskorú gyermekhez. A résztvevők 90,4%-ban értékelték egyet azzal az állítással, hogy *Látva a múzeumpedagógiai foglalkozásokat, már tudom, hogyan vegyem figyelembe az óvodások (kisiskolások) életkori sajátosságait, annak érdekében, hogy élmény legyen számukra a múzeum.* 86 fő (48,3%) jelölte azt, hogy teljes mértékben így van, és 75 fő (42,1%) jelölte azt, hogy alapvetően így van (6. ábra).

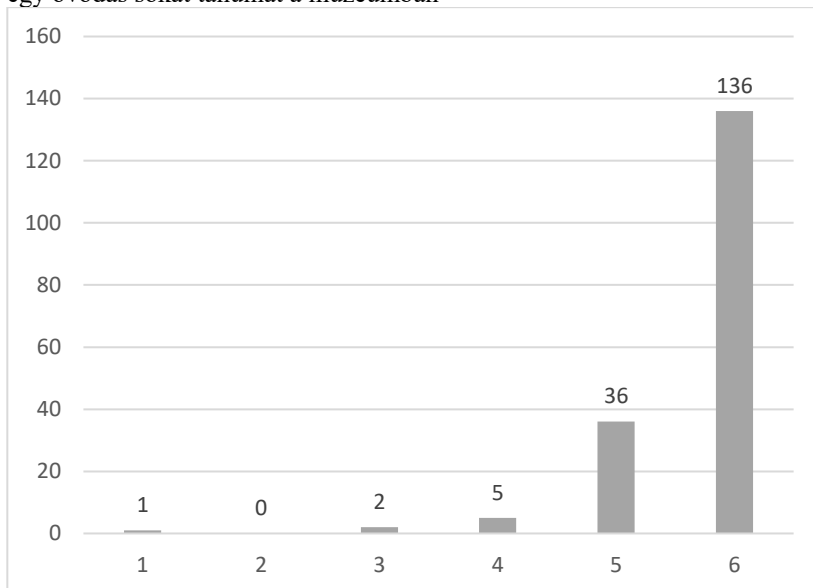
6. ábra: Látva a múzeumpedagógiai foglalkozásokat, már tudom, hogyan vegyem figyelembe az óvodások (kisiskolások) életkori sajátosságait, annak érdekében, hogy élmény legyen számukra a múzeum (6= teljes mértékben így van...1=egyáltalán nem így van)



Még egyértelműbben pozitív válaszokat kaptunk amikor a kurzus óvodások múzeumi tanulására vonatkozó eredményeit mértük fel. Amikor a tanulás mértékére kérdeztünk rá, *(Az online megismert múzeumi foglalkozásokat látva, azt gondolom, egy óvodás sokat*

tanulhat a múzeumban) a pedagógusok és pedagógus hallgatók legtöbbször 76, 4%-a (136 fő) mondta azt, hogy teljes mértékben így van, és 20,2%-uk (36 fő) mondta, hogy alapvetően így van. Tehát a kurzus végén 96,6%-uk értett egyet azzal, hogy *egy óvodás sokat tanulhat egy múzeumban* (7. ábra).

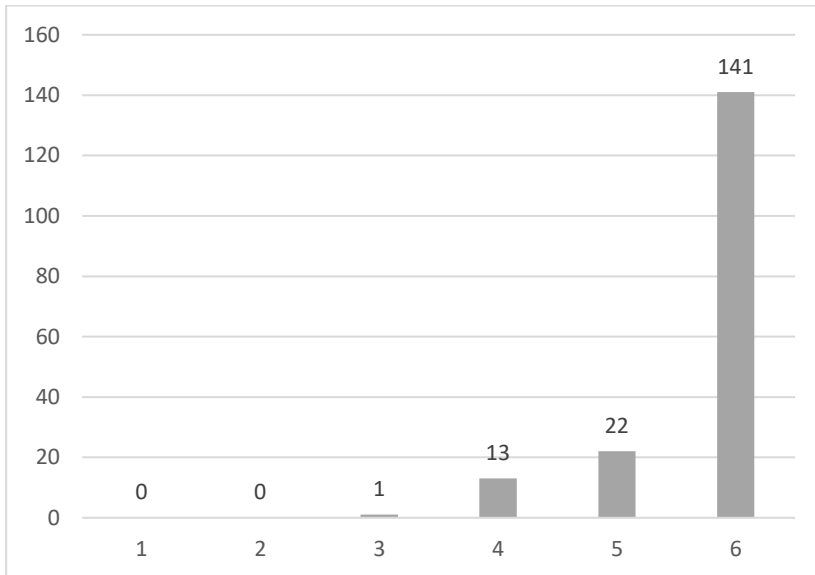
7. ábra: Az online megismert múzeumi foglalkozásokat látva, azt gondolom, egy óvodás sokat tanulhat a múzeumban



A válaszolók 92%-a mondta azt a múzeumi tanulást középpontba állító kurzus végén, saját tanulási folyamataira reflektálva, hogy szívesen megy el óvodásokkal a Hetedhét Játékmúzeumba (8. ábra).

Fontos eredményünk szerint a válaszolók 30%-a teljes mértékben egyetért azzal az állítással, hogy *A kurzus hatására jobban érti, hogyan tanul egy 5-7 éves gyermek*, közel 40 %-uk alapvetően egyetért az állítással, 21%-uk 4-es, 7%-uk 3-as, 0,6%-uk 2-es és 1,1%-uk 1-es értéket jelölt. Tehát erre a kérdésre nagyobb szórásban érkeztek a válaszok, ugyanakkor a kurzus pozitív eredménye, hogy a résztvevők 70%-a szerint általában könnyebben lépnek közel az óvodás gyermekhez tanulási helyzetekben.

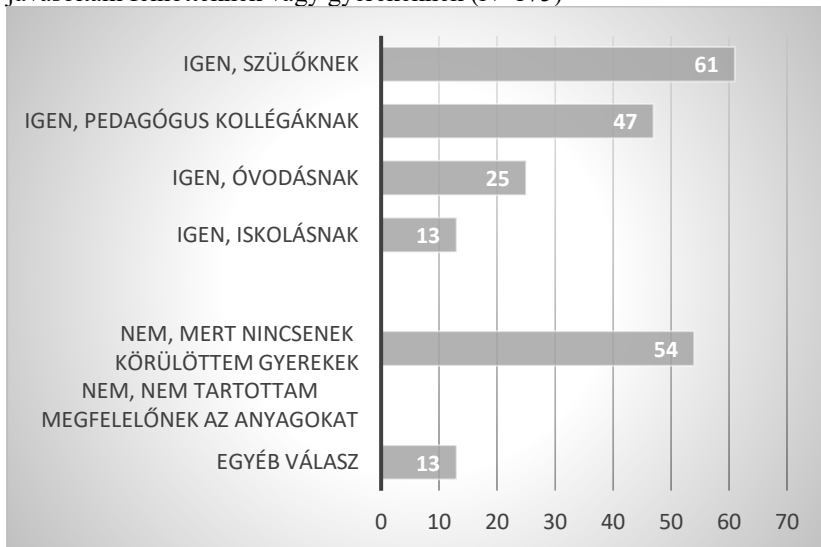
8. ábra: El tudom képzelni, hogy óvodásokkal meglátogassam a Hetedhét Játékmúzeumot



Nagyon nagy arányban, 91%-ban mondták azt, hogy *Inspirációkat kaptak a kurzus során arra, hogy mindennapi pedagógiai munkájukat lelkesebben végezzék*. Szintén elsöprő többségük, 90%-uk állította azt, hogy *Érti, mit jelent a kifejezés: kulturális játszótérket teremteni*. A hallgatók számára online kiküldött, a hallgatók ötleteit is beépítő múzeumpedagógiai foglalkozások, virtuális múzeumi séták elérhetőek a Hetedhét Játékmúzeum honlapján. Ugyanakkor a kurzuson résztvevő hallgatók azonnal elkezdték továbbadni ezeket az online múzeumpedagógiai foglalkozásokat kollégáiknak (27%-uk) és a szülőknek (35%-uk), ezzel is megteremtve a kultúra élő áramlását (9. ábra).

Fontos eredményünk szerint, a *Számomra is kikapcsolódás „részt venni”, meghallgatni és megnézni egy-egy múzeumi foglalkozást*, állítás esetében a pedagógusok és pedagógus hallgatók 87%-a mondta, hogy teljes mértékben így van, illetve alapvetően így van, azaz 5-ös (31%) vagy 6-os (56%) skálaértékeket jelöltek. Lényeges empirikus adatokkal is alátámasztani azt a tapasztalatot, hogy a pedagógusok mentális egészségére egyaránt pozitív hatással van az óvodásoknak szóló múzeumi élményszerzés.

9. ábra: A kurzuson készült múzeumi online anyagokból van olyan, amit javasoltam felnőtteknek vagy gyerekeknek (N=175)



A kurzus tanulási folyamatainak hallgatói értékelése

Azzal az állítással, hogy *A kurzus épített az előzetes múzeumi tapasztalataimra bármik és bármilyenek is voltak ezek a válaszolók* 64%-a egyetértett. 66%-uk válaszolta, hogy reflektálnia kellett saját tanulására, illetve 63%-uk tapasztalata, hogy igény volt az ötleteire a kurzuson. Ezek az eredmények biztatóak, egyben szükséges javítani ezeknek a mutatóknak a hallgatók által észlelt megvalósulását. Elsőprő többsége a pedagógusoknak és pedagógus hallgatóknak innovatívnak tartotta a kurzust (84%-uk jelölt 5-ös vagy 6-os értéket). Ezt a tapasztalatukat nyílt végű kérdésre válaszolva pontosíthatták a válaszadók. A szabadon megfogalmazott válaszokból a következő tartalmak emelkednek ki, melyek miatt innovatívnak tartották az egyetemisták a kurzust: személyesség, motiválás, kreatív, alkotó feladatok, reflexió, a tananyaggal folytatott folyamatos párbeszéd, az óvodások múzeumi tanulásának élményszerű megtapasztalása, több modalitás bevonása a tanulásba, a konstruktív pedagógia alapelveinek érvényesítése (például kizárólag a kurzus legvégén, a hallgatók által feltett kérdésekre válaszolva kaptak elméleti anyagot a kurzus résztvevői). A nyílt válaszok szisztematikus elemzése fontos feladat a jövőben.

Meglepő eredmény, hogy az online megvalósítás, a virtuális múzeumi séták megalkotásában való aktív közreműködés után legkevésbé azzal az állítással értettek egyet a résztvevők, hogy a kurzus épített a digitális kompetenciáikra (50%-uk jelölt 5-ös vagy 6-os értéket), illetve, hogy a kurzus fejlesztette digitális kompetenciáikat (41%-uk jelölt 5-ös vagy 6-os értéket). A gyerekeknek kitalált tevékenységek tudatosan átvezettek a háromdimenziós térbe a digitális térből (rajzolás, ruhakészítés), ugyanakkor a kurzus folyamán megismertettünk a hallgatókkal egy olyan új fejlesztésű digitális programot, amely lehetővé teszi a virtuális múzeumi séta megvalósítását.

A pedagógusok és pedagógus hallgatók közel 70%-a szerint a kurzus alapvetően épített a kritikai gondolkodásra, közel 10%-uk szerint inkább nem épített rá. A kurzus eredményességét mutató, további pozitív kutatási eredményünk, hogy a résztvevő pedagógusok és pedagógus hallgatók közel 70 százaléka a kurzus hatására kedvet kapott, hogy tovább képezze magát, valamint szívesen fognak olvasni a témában a későbbiekben (81% jelölt 5-ös vagy 6-os értéket, N=176 válasz esetében). Szintén fontos eredmény, hogy közel 90%-uk gondolja azt, hogy a kurzus hatására jobban látja saját felelősségét abban, milyen kulturális élményeket kínál fel a gyerekek számára. Ennek az állításnak ellenőrző tétele esetében több mint 90%-ban értettek egyet azzal az állítással, hogy a kurzus hatására úgy érzik aktívan tehetnek azért, hogy igényes kulturális időtöltéseket nyújtsanak a gyerekeknek.

Összefoglalás

Több kutatás leírja, mely tényezők mozdítják elő leginkább, hogy egy egyetemi intézmény, intézményi egység, akár kurzus, minél több hallgatóból a társadalmi státuszuk alapján elvárhatóhoz képesti legjobb teljesítményt bontakoztassa ki. Az óvodások múzeumi tanulását középpontba állító kurzus esetében, a hallgatók saját reflexiói szerint megvalósult a kulturális látókör szélesítése a kurzus segítségével, így megvalósulhatott a relatív eredményesség (PUSZTAI, 2017).

Pedagógusok múzeumhoz fűződő viszonyának változásai

Elemzésünkben feltártuk a mintánkba került egyetemi hallgatók gyerekkori múzeumlátogatási szokásait, valamint a múzeumhoz, mint

kulturális színtérhez való viszonyukat. Többségük gyerekként évente egyszer járt múzeumba, van, aki évi egynél kevesebbszer választhatta ezt a kulturális időtöltést. A mintába került pedagógusok és pedagógus hallgatók 83%-a saját meghatározása szerint ritkán, évente legfeljebb egyszer jár múzeumba felnőttként. Gyerekkorukban kevésbé tapasztalták játékosnak a múzeumot, ugyanakkor felnőttként inkább interaktívnak ítélik a múzeumokat.

Arra a kérdésre, hogyan érzi magát egy óvódás egy múzeumban, a bemeneti kérdőívben a legtöbben azt jelölték, közepesen jól. Kevesen gondolták, hogy kimondottan jól érezheti magát egy óvódás a múzeumban. Ez az aspektus mutatta a leghatározottabb változást a kurzus végére. Amikor a kurzus óvodások múzeumi tanulására vonatkozó eredményeit mértük fel, a tanulás mértékére is rákérdeztünk állításokkal (például: *Az online megismert múzeumi foglalkozásokat látva, azt gondolom, egy óvódás sokat tanulhat a múzeumban.*). A pedagógusok és pedagógus hallgatók legtöbbször mondta azt, hogy teljes mértékben egyetért az állítással, ami jelentős változás a bemeneti kérdőív eredményeihez képest. A válaszolók legtöbbször mondta azt a múzeumi tanulást középpontba állító kurzus végén, saját tanulási folyamataira reflektálva, hogy szívesen megy el óvodásokkal együtt a Hetedhét Játékmúzeumba.

Az egyetemi kurzus értékelése

A kurzus eredményességét mutatja, hogy a kurzus elősegítette a további, egyéni tanulást és elmélyülést a témában, erősítette az önképzésre való nyitottságot (BILLETT, 2008), inspirációkat adott a pedagógiai munkához a résztvevő pedagógusok és pedagógus hallgatók saját bevallása szerint. A tanulmányok hasznosságáról való meggyőződés, kutatások szerint az egyetemi lemorzsolódás megelőzéséhez fontos tényező (THOMAS, 2002). A kurzuson megtapasztalt múzeumpedagógiai foglalkozások, a résztvevő pedagógusok és pedagógus hallgatók válaszaik alapján, a felnőttek mentális egészségéhez pozitívan járultak hozzá. Eredményeink szerint a kurzus hatására jobban érzik saját felelősségüket abban, milyen kulturális időtöltéseket kínálnak a gyerekeknek, illetve úgy látják, aktívan tehetnek azért, hogy a gyerekek számára igényes kulturális programokat szervezzenek. A konstruktív tanulás alapelveit figyelembe véve szerveztük meg a kurzus tananyagát, a tanulási folyamatot. A hallgatók saját reflexiói szerint a kurzus épített előzetes

tudásukra és tapasztalataikra, igény volt az ötleteikre a kurzus folyamán, valamint szükséges volt folyamatosan reflektálniuk tapasztalataikra és saját tanulási folyamataikra. Érdekes eredmény, hogy az online megvalósítás, a virtuális múzeumi séták megalkotásában való aktív közreműködés után legkevésbé azzal az állítással értettek egyet a résztvevők, hogy a kurzus épített a digitális kompetenciákra. A kurzus értékelésekor legnagyobb arányban azzal az állítással értettek egyet, hogy innovatívnak tartják a kurzust. Eredményeink igazolják azt a kezdeti hipotézisünket, amely szerint pedagógusok és pedagógus hallgatók gyerekkorukban ritkán jártak múzeumba, múzeumi tapasztalataik nem pozitívak. Az az előzetes hipotézisünk is teljesült, amely szerint pedagógusok és pedagógus hallgatók felnőttként ritkán mennek múzeumba. Ugyanakkor azok, akik önmaguk választják a múzeumlátogatást, mint kulturális időtöltést, inkább tartják interaktívnak és pozitív élménynak a múzeumot. Azt feltételeztük, hogy a pedagógusok és a pedagógus hallgatók nehezen tudják elképzelni azt, hogy óvodások számára hasznos, élményszerű kulturális időtöltést tud kínálni egy múzeum. Ebben a tartományban eredményeink árnyaltak. A bemeneti kérdőív esetében közepes értéket jelölt a résztvevők háromnegyede, amit úgy fogalmazhatunk, szerintük közepesen vagy mérsékeltén jól érezheti magát egy óvodás a múzeumban.

Végül feltételeztük, hogy megfelelő felsőoktatáspedagógiai módszerek alkalmazásával, az óvodások múzeumi tanulását középpontba állító egyetemi kurzus végére pozitívvá alakítható pedagógusok és pedagógus hallgatók viszonya a múzeumhoz, mint tanulási színtérhez. Ezt a hipotézist több állítás igazságértékének eldöntésével és több ellenőrző kérdéssel is vizsgáltuk. Eredményeink szerint a pozitív változás a válaszok szintjén, az attitűd kognitív aspektusában kvalitatív és kvantitatív módszerekkel egyértelműen azonosítható. Amikor erre módunk lesz a jövőben, ezen a mintán megvizsgáljuk a cselekvés szintjén azonosítható attitűd-változást, azaz a megvalósult múzeumlátogatások gyakoriságait. Kutatásunk, köz- és felsőoktatásfejlesztési munkánk gyakorlati pedagógiai jelentősége egyrészt új kulturális játszótérket teremtése óvodások számára a múzeumban, másrészt minél több hallgatóból a társadalmi státuszuk alapján elvárhatóhoz képesti legjobb teljesítmény kibontakoztatása, pedagógus hallgatóink kulturális látókörének szélesítésével.

Irodalom

BEE, A. (2021): Making the most of your museum visit. Resource for early childhood teachers. The University Waikato, Hamilton.

BILLETT, S. (2008): Learning throughout working life: A relational interdependence between social and individual agency. *British Journal of Education Studies*. Vol. 55. Issue 1. 39–58.

CARR, M. – CLARKIN-PHILLIPS, J. – BEER, A. – THOMAS, R. & WAITAI, M. (2012): Young children developing meaning-making practices in a museum: the role of boundary objects. *Museum Management and Curatorship*. Vol. 27. Issue 1. 53–66. <https://doi.org/10.1080/09647775.2012.644696>

DEWEY, J. (1904): The relation of theory to practice in the education of teachers. University of Chicago, Chicago.

DARDANOU, M. (2011): And why should I go to the museum? The museum as a learning arena for the kindergarten Examples from Norway and Greece. University of Tromsø. <https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/3403/thesis.pdf?sequence=2&isAllowed=y> [2021.04.14.]

KEY, E. (1902/1976): A gyermek évszázada. Tankönyvkiadó, Budapest.

HOLMES, J. A. (2012): Use of Pre- and Post-Museum Visit Classroom Activities by Kindergarten – Eighth Grade Teachers. *Literacy Information and Computer Education Journal (LICEJ)*, Vol. 1. Issue 1. 885- 891.

KOLTAI Zsuzsa (2018): Javaslatok múzeumpedagógiai jó gyakorlatok megvalósításához. *Tudásmenedzsment*, 19. évf., 2. szám. 86–103. https://btk.pte.hu/sites/btk.pte.hu/files/hfmi/xix2szam_csere.pdf

KAGITCIBASI, C. (2006): A család és a család változása. In: NGUYEN, L. L. A. – FÜLÖP Márta (szerk.): *Kultúra és pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest. 311-335.

GOLNHOFFER Erzsébet – SZABOLCS Éva (2005): *Gyermekkor: nézőpontok, narratívák*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.

KÁRPÁTI Andrea (2011): A múzeumi kiállítás mint tanítási és tanulási környezet. In: Vásárhelyi Tamás – Vercseg Ilona (szerk.): *Múzeumi*

tanulás. Magyar Természettudományi Múzeum, Typotex Kiadó, Budapest. 38–43.

KOCSIS Mihály – KOLTAI Zsuzsa – REISZ Terézia (2018): Múzeumpedagógiai tapasztalatok és igények a hazai pedagógusok körében. Múzeumi és könyvtári fejlesztések mindenkinek EFOP-3.3.3-VEKOP-16-2016-00001. Pécsi Tudományegyetem Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kar, Pécs. <https://mokk.skanzen.hu/admin/data/file/20190123/pte-kutatasi-jelentes-zarotanutmany-vegleges.pdf> [2021.03.01.]

KOLOSAI Nedda (2019): Óvodások a múzeumban. In: Boros Tünde (szerk.): Múzeumi és könyvtári fejlesztések mindenkinek EFOP-3.3.3-VEKOP-16-2016-00001. Szabadtéri Néprajzi Múzeum Múzeumi Oktatási és Módszertani Központ.

https://mokk.skanzen.hu/admin/data/file/20200416/kolosai_n_ovoda_sok_a_muzeumban.pdf [2021.02.16.]

KOLOSAI Nedda (2021): A családok szerepe a gyermek kultúrához való viszonyának formálásában. In: Kajári, G. – Pacsika, M. (szerk.): Távol is közel... Múzeumok Őszi Fesztiválja minden körülmények között. Múzeumi irántú 30. Múzeumi és könyvtári fejlesztések mindenkinek.

NAGY Veronika (2018): Moskovszky–Gyűjtemény. Hetedhét Játékmúzeum, Székesfehérvár.

NAGY Veronika (2020): Játék, múzeum, kiállítás az óvodás korosztály szolgálatában. In: Engler Ágnes – Rébay Magdolna – Tóth Dorina Anna (szerk.): Család a nevelés és az oktatás fókuszában. XX. Országos Neveléstudományi Konferencia-Absztraktkötet. Debreceni Egyetem, MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Kopp Mária Intézet a Népesedésért és a Családokért, Debrecen. 270–270.

NAHALKA István (2003): Hogyan alakul ki a tudás a gyermekben? Konstruktivizmus és pedagógia. Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, Budapest.

OSHER, D. – KIDRON, Y. – BRACKETT, M. – DYMICKI, A. – JONES, S. – WEISSBERG, R.P. (2016): Advancing the Science and Practice of Social and Emotional Learning: Looking Back and Moving Forward. In: Review of Research in Education. Chapter 17. 644–681.

DOI:10.3102/0091732X16673595

PRIEM, K & MAYER, C. (2017): Learning how to see and feel: Alfred Lichtwark and his concept of artistic and aesthetic education, *Paedagogica Historica*, Vol. 53. Issue 3. 199–213. DOI: 10.1080/00309230.2016.1267779

PUKÁNSZKY Béla (1999): Újraolvasó: "A nevelés lényege: nem nevelünk" - Gondolatok Ellen Key könyvének olvasása közben. *Új Pedagógiai Szemle*, Vol. 49. Issue 10. 112–115.

PUSZTAI Gabriella – BOCSI Veronika – Ceglédi Tímea (2016): A felsőoktatás (hozzáadott) értéke – Közelítések az intézményi hozzájárulás empirikus megragadásához. Partium, Nagyvárad–Budapest.

PUSZTAI Gabriella (2017): A felsőoktatás értéke az auditársadalomban. In: HUNYADY György – CSAPÓ Benő – PUSZTAI Gabriella – SZIVÁK Judit (szerk.): *Az oktatás korproblémái*. 190–202.

SUPER, C. M. – HARKNESS, S. (2006): A gyermeki fejlődés kulturális szerveződése. In: NGUYEN, L. L. A. – FÜLÖP Márta (szerk.): *Kultúra és pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest. 335–365.

SZOKOLSZKY, Á. (2004): A kérdőíves vizsgálat. In: Szokolszky, Á. (szerk.): *Kutatómunka a pszichológiában. Metodológia, módszerek, gyakorlat*. Osiris Kiadó, Budapest. 321–366.

THOMAS, L. (2002): Student retention in higher education: the role of institutional habitus. *Journal of Education Policy*, Vol. 17, Issue 4. 423–442.

VÁSÁRHELYI Tamás – BAKONYI Gábor (2011): A múzeumi gyűjtemények információtartalmáról és annak felhasználásáról. In: Vásárhelyi Tamás – Vercseg Ilona (szerk.): *Múzeumi tanulás*. Magyar Természettudományi Múzeum, Typotex Kiadó, Budapest. 85–91.

TANODÁK A GYERMEKVÉDELEM RENDSZERÉBEN

Összefoglaló

A tanoda szolgáltatás 2019-ben bekerült a gyermekvédelmi törvénybe a gyermekek esélynövelő szolgáltatásai közé. A 2019. január 1. és július 31. között dokumentumelemzéssel végzett kutatás keretében 153 tanoda szakmai programjának vizsgálatára került sor. A legtöbb dokumentum szerint a tanodákban sokszínű és változatos tevékenységekkel kívánják a gyermekeket fejleszteni, segíteni. A tanodáknak kihívást jelentett a számukra új kereteknek, a gyermekvédelmi rendszerben hatályban lévő jogszabályi elvárásoknak megfelelő szakmai program elkészítése. A dokumentumokban a tanodai oktató-nevelő munka szakmai-módszertani összetevőire vonatkozó információk gazdagabbak, kidolgozottabbak voltak, mint a gyermekvédelmi szakterületen releváns elvárásokhoz igazodó tartalmak.

Kulcsszavak

gyermek- és ifjúságvédelem, tanoda, hátrányos helyzetű gyermek, esélyegyenlőség

Bevezetés

A köznevelési és gyermekvédelmi rendszer szempontjából sem figyelmen kívül hagyható tanodák állnak a tanulmány fókuszában. Azok az intézmények, amelyek fő célja a hátrányos helyzetű, a tanulási nehézségekkel, sikertelenségekkel küszködő gyerekek személyiségfejlődésének segítése a személyes figyelem, elfogadás, élményeken alapuló tanulás és tevékenységek biztosítása által, valamint (ahogy azt a gyermekvédelmi törvény is előírja) a szociokulturális hátrányok kompenzálása, a társadalomba való sikeres beilleszkedés. „A Tanoda cél- és feladatrendszere az iskolák cél- és feladatrendszeréhez képest más prioritásokat képvisel és további szolgáltatások biztosítására törekszik. A Tanoda nemcsak oktatási feladatokat vállal fel, a szocializációval, életpálya-építéssel, kultúráközvetítéssel, közösségfejlesztéssel, szabadidő-szervezéssel, szociális támogatással kapcsolatos tevékenységét is hasonlóan hangsúlyosnak tekinti.” (TANODASZTENDERD:3) A tanoda „hosszabb

idősoron keresztül pozitívan hat az említett nehézségekre, azaz a hátrányos helyzetű tanulók iskolai motivációjára, az iskolai lemorzsolódás csökkentésére és a továbbtanulásra” (SZAKMAI AJÁNLÁS:11).

Tanodák az 1990-es évek közepe óta működnek hazánkban progresszív civil kezdeményezéseknek köszönhetően. A „tanodaszféra” múltját FEJES – SZŰCS (2016) tanulmánya tekinti át. A „tanodázók” körének bővülése, a „tanodamozgalom” kiszélesedése odáig vezetett, hogy a 2013-ban megkezdett pályázati ciklusban már közel 180 tanoda részesült központi támogatásban (FEJES - LENCSE – SZŰCS, 2016).

Korábbi vizsgálatok

A tanodák létrejövetelének és működtetésének szükségességét messzemenően alátámasztja az elmúlt évtizedekben végzett számos kutatás, mely bizonyította a szülők társadalmi helyzete és a gyerekek iskolai pályafutása közti összefüggést, és azt, hogy az iskolarendszer konzerválja a fennálló egyenlőtlenségeket (pl. GAZSÓ, 1971, PUSZTAI, 2008, CSAPO ÉS MTSAI, 2014). A szakirodalomban jelentős vonulatot képeznek azok a vizsgálatok, amelyek az oktatási egyenlőtlenségek kapcsán a roma háttérű gyerekek hátrányaira mutatnak rá (pl. FORRAY-HEGEDŰS, 1998, ANDOR-LISKÓ, 2000, ANDOR, 2001, HAVAS-KEMÉNY-LISKÓ, 2002, BABUSIK, 2007, SZABÓNÉ, 2008). Mivel az iskolai végzettség a munkaerő-piaci érvényesülés legfontosabb összetevője, szükség van hátránykompenzáló és esélyteremtő programokra (CSOVCSICS, 2016, L. RITÓK, 2016). A tanodák gyermekvédelmi rendszerbe illesztett működtetése olyan alternatíva lehet, mely a helyi sajátosságokra épít, figyelembe veszi a gyerekek egyedi szükségleteit, személyre szabott fejlesztést nyújt, úgy, hogy tevékenységében komplex módon jelenik meg az integrációs törekvés a gyermekek szocializációjában fontos szerepet betöltő személyekkel és intézményekkel.

A korábbi vizsgálatok tekintetében VÁMOS (2015) rámutat arra, hogy még nem készült átfogó kutatás a hazai tanodákról, azok hatásairól, eredményességéről. A nemzetközi szakirodalomban számos olyan hatásvizsgálat született, amelynek középpontjában a tanodákhoz hasonló, iskolai időn túli (extrakurrikuláris) tevékenységek állnak. A tanodaprogram olyan, nem kognitív területekre is hatással lehet a hátrányos helyzetű családokból érkező

tanulók fejlődésében, amelyek közvetett módon hozzájárulhatnak iskolai nehézségeik kompenzálásához, munkaerő-piaci helyzetük javításához, valamint társadalmi integrációjukhoz.

Németh (2009) egy 2008-ban, kvantitatív és kvalitatív módszerekkel végzett vizsgálatot mutat be, melynek keretében az országosan beazonosított 66 tanoda közül 53 vezetőjét sikerült bevonni a kutatásba. Az adatgyűjtés során a tanoda működési feltételei, a tanulólétszám alakulása, a pedagógiai gyakorlat és a tanoda külső kapcsolatai jelentették a főbb kérdésköröket. A tanodákban leginkább az egyéni fejlesztést, csoportos szaktárgyi felzárkóztatást alkalmazták, továbbá szintén gyakran használták a differenciált és a kooperatív tanulásszervezési technikákat is. A tanodák tevékenységének kialakításához a megkérdezettek többsége szerint hozzájárultak a szülők és a helyi iskolák pedagógusai, de a válaszadók kevesebb, mint fele jelezte a szociális és gyermekvédelmi szakemberek közreműködését.

A kutatás aktualitása, módszertana

2019. január elsején a tanoda szolgáltatás bekerült a gyermekvédelmi törvény által szabályozott ellátási formák közé. Ez a rendszerszintű változás a fenntartók, működtetők számára új lehetőségeket, de új kihívásokat is hozott. A kutatás célja, hogy feltárja: miként tudnak a tanodák a gyermekvédelmi ellátások rendszerébe illeszkedni, hogy tudják a hatékony és az ellátórendszer valamennyi szereplője számára hasznos együttműködések körét kialakítani?

A kutatás módszere: dokumentumelemzés, a tanodák szakmai programjainak vizsgálata.³ 2019. januártól július 31-ig a szolgáltatói nyilvántartásba országosan 198 tanoda bejegyzése történt meg,⁴ ebből 153 tanoda szakmai programját vizsgáltam.⁵

A következő kérdésekre kerestem a válaszokat:

³ A tanodák a gyermekek esélyenövelő szolgáltatásai körébe sorolásával a működtetés alapvető feltételévé vált a szolgáltatói nyilvántartásba történő bejegyzésre irányuló eljárás lefolytatása, melyhez minden tanodának el kellett készítenie a működésének kereteit és tartalmait bemutató szakmai programot.

⁴ Az adatok forrása: szolgáltatói nyilvántartás (MÜKENG)

⁵ A mintavételi eljárás a kormányhivatalok gyakorlatához igazodott. Azokat a szakmai programokat vizsgáltam, amelyek esetében a bejegyzésre irányuló eljárásban a kormányhivatalok szükségesnek tartották a szakmai program szakértői véleményezését, melyre 2019. január 1. és július 31. között a Szociális és Gyermekvédelmi Főigazgatóság Módszertani Főosztályát rendelték ki szakértőnek.

- Hol és kik nyújtják a szolgáltatást?
- Kik jelentik az ellátandó célcsoportot?
- Megjelenik-e a szülőkkel, gyermekvédelmi ellátórendszer tagjaival való együttműködés?
- Melyek a megvalósítani kívánt program elemei, a tanodában végzendő tevékenységek?
- Megjelenik-e a dokumentumokban a pedagógiai munka vonatkozásában a változatos módszerek alkalmazása? Azok a dokumentációs kötelezettségek, amelyek a gyermekvédelmi szakterülethez kapcsolódás következtében váltak a tanodák feladataivá, szerepelnek-e a szakmai programokban?

A kutatás hipotézisének megfogalmazása az előzmények és a korábbi vonatkozó vizsgálatok figyelembe vételével történt. A tanodák működtetésére kiírt pályázatban már 2005-ben szerepelt felsorolás az elvárásokról a következő területeket érintve: tárgyi környezet kialakítása, diákok kiválasztása, standardizált tudásszint-felmérés készítése, egyéni fejlesztési tervek kidolgozása, egyéni és csoportos fejlesztés, mentori rendszer, szerződéskötés a felvételt nyert tanodásokkal, konzultáció a szülőkkel, iskolai tanárokkal, egyéni fejlődési napló vezetése, a program szakmai elemeinek meghatározása.

A Tanodakönyv című kötet (KERÉNYI, 2005) fontos szakmai-módszertani javaslatokat foglal össze. 2008-ban készült el a tanodák standardizálása szempontrendszerének első változata, mely tartalmazta a tárgyi és személyi feltételeket, a tanulók bekerülésének szabályait, partnerekkel való kapcsolatrendszert, tanoda feladatait, tevékenységeit, az eredményesség mérésének indikátorait, elvárt dokumentáció elemeit; pedagógiai program, szervezeti és működési szabályzat, megállapodás, házirend, szakemberek munkaköri leírása, szakmai tevékenység dokumentációja (NÉMETH, 2008).

A kutatás hipotézise a tanodák történetisége és az aktuális jogszabályi változások következtében kézenfekvő. A tanodák már hosszú évek során megszerzett tudással, tapasztalatokkal, szakirodalommal rendelkeznek a pedagógiai módszerek alkalmazása tekintetében, ezért a szakmai programokban megjelennek a tanodai oktató-nevelő munka szakmai-módszertani összetevőire vonatkozó információk. A gyermekvédelemhez való kapcsolódás pedig teljesen új fejezetet nyit a tanodák történetében, ezért azok a tartalmi elemek,

dokumentációs eljárások, amelyek a változás következtében váltak a tanodában kötelezően ellátandó feladatokká, a szakmai programokban nem jelennek meg kidolgozottan.⁶

A kutatás arról nem tud számot adni, hogy a szakmai programban leírtak és a tanodákban folytatott gyakorlati tevékenység milyen összhangban vannak egymással. A dokumentumok alapján összefoglalt észrevételek nem alkalmasak általános érvényű következtetések megfogalmazására, de egy sajátos nézőpontból történő rálátást engednek a tanodák világára.

A kutatási eredmények áttekintése

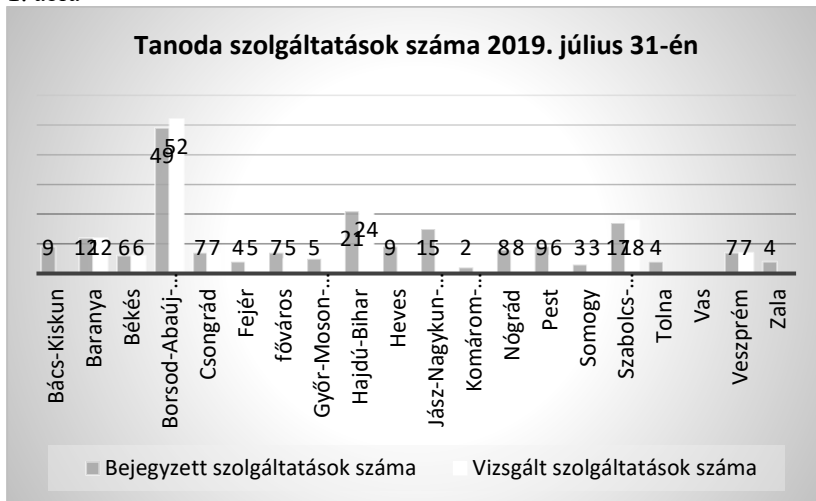
2019. januártól július 31-ig az országos szolgáltatói nyilvántartásba bejegyzett 198 tanoda közül 153 tanoda szakmai programját⁷ vizsgáltam, melyek területi megoszlása nagy különbségeket mutat.

A szolgáltatói nyilvántartásba történő bejegyzés adatai alapján azon tanodák, amelyek 2019. január 1. és július 31. között működési engedélyt kaptak, főként azokban a régiókban találhatóak, amelyekben az érintett lehetséges célcsoport aránya magas. Az országos adatokból kitűnik, hogy összességében egyik megyében sem létesült annyi tanoda, mint amennyi szükséges lenne ahhoz, hogy az adott térségben élő valamennyi hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetű gyermek részesülhessen ebben a szolgáltatásban.

⁶ A tanodák működtetése során a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. törvényen kívül a gyermekek esélynövelő szolgáltatásainak szakmai feladatairól és működésük feltételeiről szóló 40/2018. (XII. 4.) EMMI rendeletet kell irányadónak tekinteni, továbbá a személyes gondoskodást nyújtó gyermekjóléti, gyermekvédelmi intézmények, valamint személyek szakmai feladatairól és működésük feltételeiről szóló 15/1998. (IV. 30.) NM rendeletet. A finanszírozási pályázaton részt vevő tanodák számára fontos információkat tartalmazott a Tanodaszttender, továbbá a tanodákban folytatott szakmai tevékenység végzésének segítése céljából született meg a Szakmai ajánlás a tanoda szolgáltatás működtetésére, valamint a Tanoda szolgáltatás nyújtásával kapcsolatosan felmerült Gyakran Ismételt Kérdések.

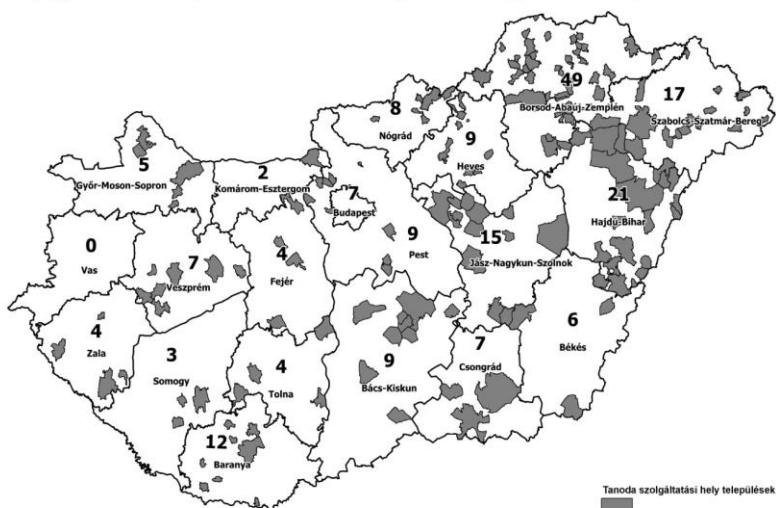
⁷ A vizsgálat során a kormányhivatalokhoz benyújtott anyagokat használtam, amelyek nem minden esetben tartalmazták teljes körűen a tanodák szakmai munkáját tükröző információkat. A tanodákat működtetni kívánó szervezeteknek ugyanis a finanszírozási pályázat keretében is egy „szakmai program” elnevezésű dokumentumot kellett kidolgozniuk a pályázati kiírásban található szempontok szerint. Ez az elnevezésbeli azonosság zavart okozott, sokan azt gondolták, hogy a pályázati anyag megfelel a kormányhivatalok felé benyújtandó dokumentumnak, holott a két dokumentummal szembeni elvárások eltértek egymástól.

1. ábra⁸



2. ábra

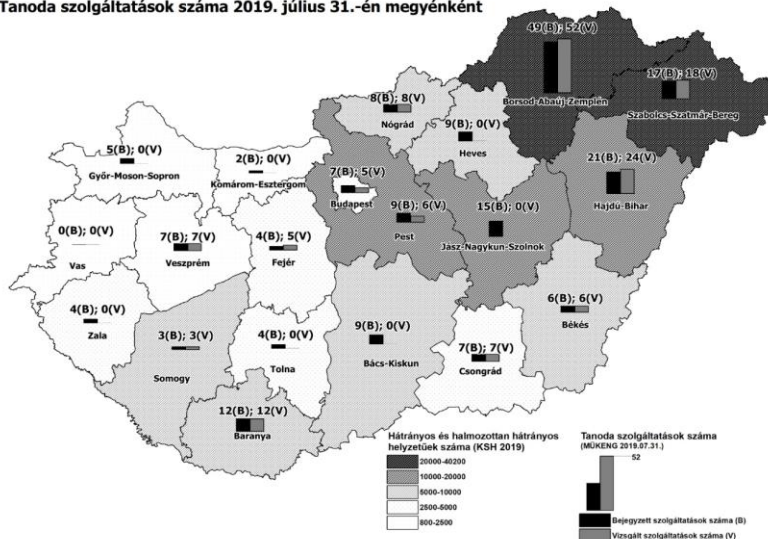
Bejegyzett tanoda szolgáltatások száma és elhelyezkedése megyénként 2019. július 31.-én



⁸ A tanulmányban található ábrák szerkesztésében nyújtott segítségért köszönet illeti Petróczy Gabriellát. Az adatok forrása: szolgáltatói nyilvántartás (MÜKENG).

3. ábra

Tanoda szolgáltatások száma 2019. július 31.-én megyénként

*A tanodák kialakítása, szakemberekkel való ellátottság*

A rendelet meghatározza a tanoda kialakításához szükséges helyiségeket. A szakmai programok 91 %-ában (140) szerepelt utalás a téri-tárgyi feltételekre, azonban csak 79 % (121 dokumentum) ismertette a helyi lehetőségeket, a többi esetben például a rendelet szövegét másolták be. 60 tanoda (39%) leírása szerint a körülmények a jogszabályi előírásoknak megfelelőnek bizonyultak. (Ez nem azt jelenti, hogy csupán a tanodák felét létesítették arra alkalmas helyiségekben, hanem arra utal, hogy a szakmai programokban a tárgyi körülmények bemutatása nem volt precíz.) Egyes településeken, ahol például könyvtárban, civil házban, egyházi intézményben kívánják a tanodát működtetni, az nem derült ki egyértelműen a szakmai programból, hogy hogyan tesznek eleget annak a jogszabályi előírásnak, mely szerint a helyiségek a tanoda szolgáltatás nyújtásával azonos időben más célra nem használhatóak.

A tanoda szolgáltatás hétvégén, a tanítási szünetekben, valamint tanítási napokon a kötelező tanórai és egyéb foglalkozások idején kívül nyújtható. A szolgáltatási időnek heti átlagban el kell érnie a húsz órát, a tanodának legalább hetente négy napon szolgáltatást kell nyújtania, évente legalább 192 napon át.

A hátrányos helyzetű, roma gyerekek oktatási egyenlőtlenségeit feltáró vizsgálatok jelentős szerepkört tulajdonítanak a pedagógusoknak. „A cigány gyerekeket nagy létszámban oktató iskolákban is alapvető fontosságú, hogy a pedagógus jó kapcsolatot alakítson ki a szülőkkel, aminek az a feltétele, hogy a szülők elfogadják a pedagógusokat.” (LISKÓ, 2001:37) A hazai és nemzetközi kutatási eredmények (FALUS és mtsárai, 1989, POLÓNYI-TÍMÁR, 2001, VÁGÓ, 2003, IMRE-NAGY, 2003) egybehangzóan azt bizonyították, hogy az oktatásban a legfontosabb tényező a pedagógus minősége. A tanulói teljesítményt leginkább a tanár személyisége, elkötelezettsége, kommunikációs és csapatmunkára való képessége, a gondolatok átadásának kompetenciája befolyásolja.

A tanodákban a személyi feltételeket helyi megoldási módok alkalmazásával lehet biztosítani. A jogszabály szerint a tanodában foglalkoztatott személyek heti munkaideje összesen százhusz óra, és a tanodának legalább heti nyolcvan órában olyan személyeket kell foglalkoztatnia, akik rendelkeznek a rendeletben nevesített képesítések valamelyikével. A szakmai programok 95 %-a (146) tartalmazott információkat a személyi feltételekre vonatkozóan, 102 esetben (67%) részletezték a team tagjainak bemutatását. Sok dokumentum nem teljesen precízen ismertette a szakemberek képzettségét, munkaidejét, így csak 23 tanoda (15%) leírása szerint bizonyultak a személyi feltételek a jogszabályi előírásoknak megfelelőnek. Fontos lenne a feladatkörök, kompetenciahatárok körvonalazása is.

A dokumentumok vizsgálata szakmai kérdéseket, dilemmákat vetett fel. Például amikor több pedagógust (főállásuk mellett) még 2-3 tanodában is heti 10-16 óra/tanoda munkaidőben kívánnak foglalkoztatni, akkor az nemcsak a tanodák nyitva tartása miatt nehezen kivitelezhető, hanem a szolgáltatás színvonalát is befolyásoló tényezőt jelenthet a fáradt, túlterhelt szakemberek alkalmazása. És ha ugyanazok a személyek a település egyetlen iskolájának tanárai, mint akik a tanodában dolgozó szakemberek, akkor hogyan különítik el a köznevelési intézmény és a gyerekek esélyenövelő szolgáltatása keretében végzett tevékenységeket, hogyan oldják meg a szerepkonfliktusokat, mivel, hogyan tudják jobban elnyerni a szülők bizalmát a tanodában? Az önkéntesek, kortárs segítők bevonása esetén a szakmai programokban kevés utalás szerepelt e személyek kiválasztására, felkészítésére, lehetséges feladataikra. A tutor, mentor

rendszer működtetése fontos eleme lehet a tanodai munkának, ugyanakkor a mentorok szerepkörére vonatkozó leírásokat alig tartalmaztak a szakmai programok.

Az ellátandó célcsoport

A gyermekvédelem területén a szakmai program egyik meghatározó eleme a célcsoport sajátosságainak ismertetése. „A Tanoda elsődleges célcsoportját azok a gyermekek és fiatalok alkotják, akik szociokulturális szempontból kedvezőtlen helyzetűnek minősülnek, ezért jelenlegi helyzetüket az iskolai sikertelenség, jövőbeli életüket a kedvezőtlen munkaerő-piaci helyzet és a társadalmi perifériára szorulás veszélye fenyegeti. E helyzet beazonosításának legfontosabb ismérve a szülő(k) alacsony iskolai végzettsége és kedvezőtlen szocioökonómiai státusza. A jelenlegi jogi szabályozás alapján a hátrányos helyzetű vagy rendszeres gyermekvédelmi kedvezményben részesülő tanulók sorolhatók ebbe a csoportba, kiemelt célcsoportnak minősül a roma/cigány gyermekek és fiatalok köre” (TANODASZTENDERD:3).

Az ellátandó célcsoportot a szakmai programok többsége 59% (91) bemutatta, azonban az ellátottak körének kialakítására vonatkozó szempontot csak a dokumentumok negyede 24% (91) tartalmazott. A szükségletek, igények, és a szolgáltatás keretében történő segítségnyújtás összhangja nem mindig jelent meg karakteresen a dokumentumokban.

Az együttműködések

A családokkal való együttműködés a tanodákban folyó munka egyik igen lényeges összetevője lehet. „Pedagógiai közhelynek számít, hogy a gyerekek oktatásának eredményességét sok egyéb tényező között a család és az iskola kapcsolata is befolyásolja” (LISKÓ, 2001:37). Ha a gyerekek azokban a szocializációs közegekben, amelyek meghatározóak számukra, nem egymással ellentétes értékekkel, modellekkel találkoznak, akkor tud igazán hatékony lenni a fejlesztésük. A szakirodalomban számos olyan tanulmány lelhető fel, mely a hátrányos helyzetű, roma gyerekek esetében a köznevelési intézmények (főként az óvoda) és a család kapcsolatát emelik ki (például PIK, 2000, HAVAS, 2004, KOVÁCS, 2009). „Az iskolának a szegény szubkultúrában élő cigány szülőkkel problematikus a kapcsolatuk, akiknek az esetében nemcsak a gyerekek oktatása, hanem

a szülőkkel való kommunikáció is speciális eljárásokat igényelne” (LISKÓ, 2001:39). A szülőkkel való kapcsolattartás fontosságát a dokumentumok fele 51% (78) hangsúlyozta, az ennek érdekében végzett tevékenységek részletezése csupán 31 dokumentumban (20%) szerepelt. A szakmai programok főként azoknak a feladatoknak a felsorolására szorítkoztak, amelyeket a rendelet családi és közösségi programokként ír elő: nyitott tanodai programok szervezése, évenként legalább két családlátogatás a tanodát rendszeresen igénybe vevők családjainál, amelyről családlátogatási naplót kell készíteni, és évenként legalább négy családi közösségi program megtartása, amelyekbe a tanodát rendszeresen igénybe vevők családját is be kell vonni. A jogszabályi előírások hangsúlyt fektetnek a tanodák külső kapcsolatrendszerére, kiemelve a család- és gyermekjóléti szolgálattal, család- és gyermekjóléti központtal, valamint a nevelési-oktatási intézménnyel történő együttműködést. A korábbi vizsgálatok (NÉMETH, 2009) szerint a tanodák kevesebb, mint fele esetében játszottak lényeges szerepet a szociális és gyermekvédelmi szakemberek. A megismert szakmai programok szinte mindegyike 97 % (148) felsorolta a partnerintézményeket, azonban csupán 25 esetben (16%) bontották ki részletesen a kapcsolattartás tartalmát, módjait. Az interprofesszionális együttműködésekben rejlő lehetőségeket, ezek konkrét megvalósulási formáit (pl. közös esetmegbeszélések, esetkonferenciák, közösségi programok szervezésében való együttműködés, stb., tartalmát, módját) a szakmai programok nem fejtették ki. Ez a gyakorlat összecseng Budai megállapításával, mely szerint „az IP kollaboráció általában nem a szakmai kultúra része” (BUDAI, 2009:106).

A tanodában végzendő tevékenységek

A jogszabály szerint a tanodában kötelezően végzendő tevékenységek (a fent említett közösségi és családi programokon kívül) a tanulást, továbbtanulását, pályaválasztást és életpálya-építést elősegítő szakmai szolgáltatások, az iskolai lemorzsolódást megelőző programok, az egyéni fejlődést segítő mérések, szabadidős valamint, külső sport-vagy kulturális programok.

A Tanodaszttenderd öt feladatkört különít el, melyek mindegyikét végzik a tanodák: tudatos életpálya-építés támogatása, egyéni igényeken és szükségleteken alapuló tanulástámogatás, közösségfejlesztés, szabadidős tevékenységek biztosítása, társadalmi

integráció erősítése. A tanodák többsége, 73 % (112) bizonyította, hogy pontosan ismeri a kötelezően megvalósítandó feladatokat, azonban a szakmai program esetenként csak egy felsorolást, vagy a rendelet szövegének beidézését jelentette és nem a helyi specialitások részletes kifejtését. A dokumentumokban sokszínű, változatos tevékenységeket, módszereket lehetett fellelni, melyek a komplex készség és képességfejlesztést segíthetik. A szolgáltatás nyújtása keretében végzendő tevékenységek pedagógiai módszertani összetevőiként azonosítható tartalom (például a művészetpedagógiai foglalkozások, drámapedagógiai foglalkozások, önismereti, készség- és személyiségfejlesztő csoportok, sportfoglalkozások, társasjátékpedagógiai foglalkozások, élménypedagógiai foglalkozások, projekt módszer) 94 tanoda (61 %) szakmai programjában jelent meg.

Az önként vállalható feladatok között a kísétképzés biztosítása és a tábor volt a legnépszerűbb, 116 tanoda (76 %) jelezte az uzsonnát és 113 tanoda (74%) vállalta valamilyen nyári tábor megszervezését. 64 helyen (42%) tervezik szakmai műhely megtartását. A szünidei gyermekétkeztetés igénybe vételéhez csupán 11 (7%) tanoda kívánt helyszínt biztosítani.

A tanodák szakmai programjaiban azokra a tartalmi elemekre való utalásokat is kerestem, melyek a gyermekvédelmi szakterülethez való kapcsolódás következtében váltak a tanodában kötelezően ellátandó feladatokká. Ezek például a dokumentációs eljárásokban érhetőek tetten; a szolgáltatás kérelmezése, tájékoztatás, az ellátás biztosításáról szóló megállapodás, nyilvántartás, illetve az igénybe vevők és a személyes gondoskodást végző személyek jogainak védelmével kapcsolatos szabályok (tájékoztatás, panaszjog, a szakmai megvalósítók vonatkozásában a kizáró okok fennállásának hiánya, adatvédelem). A szakmai programokból kitűnt, hogy a tanodát működtetni kívánó szervezetek számára újdonságot, nehézséget, bizonytalanságot jelentettek a szolgáltatás igénybe vételével kapcsolatos szabályok. Bár a dokumentumok 50%-ában (77) fellelhető volt valami ehhez kapcsolódó információ, de ezek korántsem tartalmazták teljes körűen a szolgáltatás nyújtásának kereteit (például önkéntesség, térítésmentesség, az ellátás megszűnésének, megszüntetésének módja). Az ellátotti dokumentáció egy-egy elemére a legtöbb szakmai programban (91%, 139) szerepelt utalás, ám csupán 3 helyen (2%) sorolták fel az összes adminisztrációs kötelezettséget. A tanoda-specifikus dokumentumok ismertebbek, az

egyéni fejlődést támogató motivációs tervet jelenítették meg a leggyakrabban (82%, 125), valamint az előrehaladási napló vezetését (71%, 108). Az egyéni fejlődést támogató motivációs terv elkészítését érintő szakmai-módszertani szempontok kidolgozása (beleértve a szülő, törvényes képviselő szerepét, feladatát is), szintén a tanodák egyedi sajátosságait tükrözhetné, de erre alig szerepelt utalás vagy konkrét megoldás. E dokumentum különösen izgalmas, hiszen a rendelet szerint „a gyermek, fiatal felnőtt és családja részéről szükséges együttműködés tartalmát” is meg kell benne határozni, noha megállapodást is szükséges kötni az ellátás igénybe vétele esetén.

A szakmai programok negyedében (39, 25%) szerepelt utalás az igénybe vevők és a személyes gondoskodást végző személyek jogainak védelmével kapcsolatos szabályokra, de egyik esetben sem volt teljes körű az információ.

Összegzés

A szakmai programok vizsgálata során az a kép rajzolódott ki, hogy a legtöbb tanoda alapidokumentuma sok értékes szakmai tartalmat foglalt magában, a biztosítani kívánt szolgáltatás illeszkedett a célcsoport sajátosságaihoz, szükségleteihez, azonban a tanodáknak kihívást jelentett a számukra új kereteknek, a gyermekvédelmi rendszerben hatályban lévő jogszabályi elvárásoknak megfelelő szakmai program elkészítése. Sok régóta tanodázó szervezetnek a 2019 januárjában bekövetkezett rendszerszintű változás következtében kellett a gyermekvédelmi ellátásokat érintő szabályozást alaposabban megismerni, és ezen előírásokat követve ki/átdolgozni a működésük alapidokumentumait.

A kutatás hipotézise beigazolódott; a tanodai oktató-nevelő munka szakmai-módszertani összetevőire vonatkozó információk a szakmai programok többségében szerepeltek. Azok a tartalmi elemek, amelyek a gyermekvédelmi szakterülethez való kapcsolódás következtében váltak a tanodában kötelezően ellátandó feladatokká, kevés dokumentumban jelentek meg teljes körűen. A szakmai programokban leginkább az ellátás igénybe vétele, az alkalmazott dokumentációs eljárások kapcsán mutatkozott meg az, hogy a szolgáltatók még nem tudták integrálni programjukba a gyermekvédelmi rendszerben érvényben lévő szabályokat. A szülőkkel és a társintézményekkel való együttműködés módjának kifejtése is kívánnivalókat hagy maga után. Mivel a tanodák

kulcsszerepet játszhatnak a hátrányos helyzetű gyerekek társadalmi integrációjának segítésében, fontos lenne, hogy minden tanodában szakszerűen elkészített, pontosan, részletekben menően kidolgozott, a professzionális működést tükröző szakmai program alapján végezzék a szakemberek a gyerekek fejlesztése, segítése érdekében vállalt szolgálatot.

Irodalom

ANDOR Mihály - LISKÓ Ilona (2000): Iskolaválasztás és mobilitás. Iskolakultúra. (Iskolakultúra könyvek) Budapest.

ANDOR Mihály szerk. (2001): Romák és oktatás. Iskolakultúra könyvek 8. Pécs.

BABUSIK Ferenc (2007): Magyarországi cigányság – strukturális csapda és kirekesztés. Esély 1. szám. 24-41.

BUDAI István (2009): Az interprofesszionális együttműködés és a szociális munka. Esély 5. szám. 83-114.

CSAPÓ Benő - FEJES József Balázs – KINYÓ László – TÓTH Edit (2014): Az iskolai teljesítmények alakulása Magyarországon nemzetközi összehasonlításban. In: Kolosi Tamás – Tóth István György (szerk.): Társadalmi Riport 2014. TÁRKI. Budapest. 110-136.

CSOVCSICS Erika (2016): Közös gyerekünk. Iskola és tanoda együttműködése. In: Fejes József Balázs - Lencse Máté - Szűcs Norbert (szerk.): Mire jó a tanoda? A TanodaPlatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 27–32.

FALUS Iván – GOLNHOFER Erzsébet – KOTSCHY Beáta – M. NÁDASDI Mária – SZOKOLSZKY Ágnes (1989): A pedagógia és a pedagógusok. Egy empirikus vizsgálat eredményei. Akadémiai Kiadó. Budapest.

FEJES József Balázs – LENCSE Máté – SZŰCS Norbert (2016): Mire jó a tanoda? A tanodaplatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek. Motiváció Oktatási Egyesület. Szeged.

FEJES József Balázs – SZŰCS Norbert (2016): A tanodaszféra és a TanodaPlatform kapcsolódási pontjai. In: Fejes József Balázs – Lencse Máté – Szűcs Norbert (szerk.): Mire jó a tanoda? A

tanodaplatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek. Motiváció Oktatási Egyesület. Szeged. 13-21.

FORRAY R. Katalin – HEGEDŰS T. András (1998): Cigány gyermekek szocializációja. Aula Kiadó, Budapest.

GAZSÓ Ferenc (1971): Mobilitás és iskola. Társadalomtudományi Intézet. Budapest.

HAVAS Gábor (2004): Halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek – és az óvoda. Iskolakultúra 4. szám. 3–16.

HAVAS Gábor – KEMÉNY István – LISKÓ Ilona (2002): Cigány gyerekek az általános iskolában. Oktatókutató Intézet – Új Mandátum Könyvkiadó. Budapest.

IMRE Nóra –NAGY Mária (2003): Pedagógusok. In: Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.) Jelentés a magyar közoktatásról 2003. Országos Közoktatási Intézet. Budapest. 273-307.

KERÉNYI György szerk. (2005): Tanodakönyv. Javaslatok tanodák szervezéséhez. SuliNova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht. Budapest.

KOVÁCS László (2009): Cigány gyerekek – óvoda – család. In: Kállai Ernő - Kovács László (szerk.): Megismerés és elfogadás. Pedagógiai kihívások és roma közösségek a 21. század iskolájában. Nyitott Könyvműhely. Budapest. 112-118.

LISKÓ Ilona (2001): A cigány tanulók és a pedagógusok. In: Andor Mihály (szerk.): Romák és oktatás. Iskolakultúra könyvek 8. Pécs. 31-46.

L. RITÓK Nóra (2016): Tanoda vagy iskola? In: Fejes József Balázs – Lencse Máté – Szűcs Norbert (szerk.): Mire jó a tanoda? A tanodaplatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek. Motiváció Oktatási Egyesület. Szeged. 22-26.

NÉMETH Szilvia szerk. (2009): A tanoda-típusú intézmények működésének, tevékenységének elemzése. Kutatási Beszámoló. TÁRKI-TUDOK Tudásmenedzsment és Oktatókutató Központ Zrt.

https://www.romaeducationfund.org/wp-content/uploads/2019/05/tanodaelemzes_tarki_-ref_08_0.pdf [2020. 09.24.]

PIK Katalin (2000): A cigány gyerekek és az óvoda esete - I. Esély. 6. szám. 24-41.

POLÓNYI István – TÍMÁR János (2001): Tudásgyár vagy papírgyár. Új Mandátum Könyvkiadó. Budapest.

PUSZTAI Gabriella (2008): Mit tehet az iskola? Az iskolai társadalmi kapcsolatok hatása a tanulmányi pályafutásra. In: Buda András – Kiss Endre (szerk.): Interdiszciplináris pedagógia és az eredményesség akadályai. Kiss Árpád Archívum Könyvtára, Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete. Debrecen.

SZABÓNÉ KÁRMÁN Judit (2008) A roma/cigány népesség helyzete Magyarországon
In: Kopp Mária (szerk.): Magyar lelkiállapot 2008. Semmelweis Kiadó. Budapest. 415-427.

Szakmai ajánlás a tanoda szolgáltatás működtetésére. Kiadta: Fülöp Attila szociális ügyekért és társadalmi felzárkózásért felelős államtitkár. 2019. április 11.
http://szocialisportal.hu/documents/10181/206271/Szakmai_ajanlas/4a1ef73e-311b-6548-5f17-d24d0933d6ae [2020. 09.24.]

Tanoda szolgáltatás nyújtásával kapcsolatosan felmerült Gyakran Ismételt Kérdések. Belügyminisztérium Társadalmi Felzárkózásért Felelős Helyettes Államtitkársága. http://szocialisportal.hu/documents/10181/210203/Tanoda_szolgaltatas_GYIK_20190709.pdf/cd879d56-b94a-0cc9-206e-85b26f1a5623 [2020. 09.24.]

Tanodasztenderd. <https://docplayer.hu/19508044-1-a-tanodasztenderd-celja-3-2-a-tanoda-meghatarozasa-3-3-a-tanoda-celcsoportja-3-4-a-tanoda-feladatai-4.html> [2020. 09.24.]

VÁGÓ Irén (2003): Az oktatás tartalma. In: Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.) Jelentés a magyar közoktatásról 2003. Országos Közoktatási Intézet. Budapest. 175-238.

VÁMOS Krisztina (2015): Elméleti keret a tanodák eredményességének vizsgálatához. Taní-tani Online, 2015. 07. 13.

http://www.tani-tani.info/elmeleti_keret_a_tanodak_eredmenyessegenek_vizsgalatahoz [2020. 09.24.]

Dusa Ágnes Réka, Markos Valéria

A SZÜLŐI IDŐTÖLTÉS SZUBJEKTÍV MEGÍTÉLÉSE

Összefoglaló

Kutatásunkban 4. osztályos gyermekek szüleit kerestünk fel, e tanulmány a válaszadók szubjektív időfelhasználására fókuszál. A szülők egy része időhiányban szenved: a munka és a háztartás ellátása mellett csak a legszükségesebb gyermekgondozási feladatokra jut idő, ám a gyermekkel való beszélgetés nálunk is prioritást kap. Egy másik csoport már a munka, háztartás és gyermekgondozás mellett rekreációs tevékenységeket is együtt végez a gyermekével, s a párkapcsolatára is tud időt szorítani, ám az önálló szabadidő hiányzik az életükből. A válaszadók harmadik csoportja számára ez utóbbi is megfelelő arányban van jelen az életében. A különbséget nemcsak szocio-ökonomiai okokra lehet visszavezetni, hanem a családi életciklusra, időmenedzsment képességekre, vagy az igénybe vehető segítség mértékére.

Kulcsszavak

gyermeknevelés, szülő-gyermek kapcsolat, időmérleg

Bevezetés

A szülők gyakran törekszenek arra, hogy egyensúlyba tudják tartani a munkahelyi, házastársi és szülői feladataik teljesítését, úgy, hogy saját maguk szellemi-lelki felfrissülésére, kikapcsolódására is időt fordíthassanak. A jóllét szempontjából fontos, hogy a munkahelyi, háztartási, szülői feladatok mellett a rekreációra, pihenésre is maradjon idő. Európában, így hazánkban is az elkötelezett párkapcsolat és a családvállalás magas társadalmi megbecsülésnek örvend, így különösen fontos látni, hogy milyen szoros az összefüggés a boldog házasság és a felek közötti interakciók között (WHITE, 1983). A tartós házasság alapja, ha a házaspár megfelelő mennyiségű és minőségű időt töltenek egymással (GÖDRI, 2001) és ez fordítva is igaz: azok, akik elégedettek a házasságukkal, több időt töltenek közösen, az interakciók gyakorisága erősíti a házassági kapcsolatot, ami visszahat az elégedettségre (HILL, 1988). Ugyanígy a gyermekkel való, a rutinszerű gyermekgondozási feladatokon túli minőségi időtöltés szintén pozitívan hat a jóllétre (HARCSA, 2014; GÁSPÁR, 2014).

Tanulmányunkban a szülők időgazdálkodását három pilléren keresztül vizsgáljuk: egyrészt a gyermekkel közösen töltött idővel, másrészt a válaszdadó szülő önmagára fordított idejével, harmadrészt pedig a házastársával töltött idővel. A szülő és a gyermek közötti kommunikáció fontossága jelentős, de az együtt töltött idő minősége, és nem a mennyisége a fontosabb (PRICE, 2008; CRAIG ET AL., 2014). Ebből kifolyólag kutatásunkban a közös és egyéni időtöltést olyan bizonyos tevékenységek által vizsgáljuk, melyek hozzájárulhatnak egyrészt a családtagok önálló, másrészt az együttes szórakozáshoz, kikapcsolódáshoz.

A munka-család egyensúlyának vizsgálata azért is érdekes, mert empirikus kutatások szerint azokban a kétkeresős családokban vállalnak több gyermeket, ahol az anya segítséget kap ahhoz, hogy össze tudja hangolni a gyermek, a háztartás és a fizetett munkavállalás követelményeit (SZABÓ-MORVAI, 2018). Ezek mellett a rekreációra fordított idő növelheti a jóllétet is (N. KOVÁCS, 2015). Ha ez az egyensúlyteremtés még kiegészül az önállóan, vagy a családdal végzett fizikai és szellemi rekreációra fordított idő megjelenésével is, az az értékteremtő gyermekneveléshez is hozzájárulhat. Ez utóbbi azért fontos, mert a gyermeknevelés nem kizárólag a család életvilágát és az egyének jóllétét határozza meg, hanem hatással van a tágabb környezetre is, ez adja a kiemelt társadalmi értékét.

Időmérlegen a család

A háztartási munka nemzetközi és hazai vizsgálata során többnyire a férfiak és nők közötti időmérleg-különbségek állnak a kutatások fókuszában, s azt hangsúlyozzák, hogy a nők munkaerőpiaci részvételének növekedésével nem csökken a háztartási feladatokra szánt idejük, bár a házas férfiak és a magasabban iskolázott férfiak több időt töltenek háztartási feladatokkal. Különösen a kisgyermekes családoknál figyelhető meg, hogy nagyobb arányban az anyára hárulnak a háztartási feladatok, ám a férfiak ezt kereső tevékenységgel töltött túlórával kompenzálják. A kutatások szerint tehát nem arról van szó, hogy a kisgyermekes férfiak többlet szabadidővel rendelkeznek. A hétvégéken jellemzően jobban kiegyenlítődik a háztartás körüli munkamegosztás mértéke (PAKSI, SZALMA ÉS SEBŐK, 2008; SEBŐK, 2012, SZABÓ-MORVAI, 2018). A magyarokra továbbá az is jellemző, hogy nemcsak a nők fordítanak az európai átlagnál több időt a ház körüli munkák elvégzésére, hanem a férfiak is (HERCHE, 2010).

A gyermeknevelési feladatokat a kutatások során gyakran sorolják a háztartási munkák közé, máskor különválasztják attól. A legfőbb hasonlóság, hogy fizetetlen munkavégzésről beszélünk és gyakran időben, térben is összekapcsolódnak a tevékenységek. A különbség abban mutatkozik, hogy míg a házimunka kevésbé, a gyermekkel való foglalkozás (beszélgetés, játék) annál élvezetesebb, ami hozzájárul a szülő-gyermek kapcsolat elmélyítéséhez (MURINKÓ, 2014). Európai szinten az állapítható meg, hogy a gyermekgondozási feladatok jelentős részét is inkább a nők végzik és ez jellemző még azokban az országokban is, amelyek a nemek közti egyenjogúság legerősebb támogatói (HERCHE, 2010). Ez igaz hazánkra is: bár a magyarországi apa-szerep felfogásokban egyre inkább megerősödik az emocionális funkció, ám a gondozás rutinfadatai még mindig nem integráns részei az apai feladatoknak - még a nők véleménye szerint sem (SPÉDER, 2011).

Ha az anyák dolgoznak, és nem csökkentik a gyermekgondozásra vagy a háztartásra szánt időt – és láthattuk fentebb, hogy nem ezen „spórolnak” – akkor az önmagukra szánt időt és a „gyermek-mentes” kikapcsolódás arányát tudják leredukálni (CRAIG ET AL., 2014). A „tele fészek” típusú családi életciklusban – amikor otthon laknak a gyermekek – lecsökken a sportra, a személyes higiénára, s a természetben való időzésre szánt időtartam is, melyek majd a gyermekek kirepülését követően növekednek meg (NEULINGER ÉS SIMON 2019).

A gyermekgondozás mellett a párkapcsolat tudatos gondozása is fontos feladat. Az európai országokban a párkapcsolattal, családalapítással összefüggő elvárások növekedtek (VASKOVICS, 2014), a pár közös időtöltésének minőségi jellemzői is egyre nagyobb hangsúlyt kapnak. Ez azért is fontos, mert a párkapcsolati elégedettség a gyermekvárás és a családdá formálódás időszaka stimulálóan hat (VAJDA, 2012). A gyermek érkezését követően azonban a házastársak egymásra fordított ideje és a párkapcsolati elégedettség valamennyire csökken, a kisgyermekes évek komoly kihívást tartogatnak a párok számára, melyet a magasabb válási arányszámok is igazoltak a 2000-es évek elején (MONOSTORI, 2015). Ebben van pozitív irányú változás: a 2019-es KSH adatok azoknak a válásoknak a csökkenését mutatják, ahol kiskorú gyermek van a családban (KSH, 2019). Az is látható, hogy a gyermek(ek) növekedésével, majd kirepülésével újra pozitívvá válik a párkapcsolati

elégedettség, ahogy a szülőpárnak több ideje lesz egymás felé fordulni (KOZÉKINÉ HAMMER, 2014). Érdekes a párkapcsolat szempontjából is a szabadidő: lehet megerősítő szerepe is a közösen végzett hobbinak, különösen, ha később a gyermeket is be tudják vonni. De konfliktusforrásként is megjelenhet, leginkább azoknál a pároknál, ahol lenne jelentősebb mennyiségű szabadon eltölthető idő, de ennek eltöltéséről nem tudnak megegyezni, vagy ha a gyermekvállalást követően felborul a szabadidő beosztásának egyensúlya az anya kárára (SZÉL, 2010).

Bár számos kutató felvetette, hogy az ipusztuális társadalmakban csökkent a gyermekekkel töltött idő (ld. GAUTHIER ET AL., 2004), a magyar eredmények azt mutatják, hogy a gyermekes családok körében a közös tevékenységekre fordított idő mértéke nem csökkent, sőt, az elmúlt években nőtt az az időmennyiség, amit a szülő a gyermekével közösen tölt, ugyanakkor az egyéb társas forma ideje csökkent (HARCSA, 2014). Már a családalapítás előtt álló fiatalok is tisztában vannak azzal, hogy jövőbeni szerepeik és kötelezettségeik megosztják majd az idejüket. ENGLER (2014, 2018) eredményei szerint a huszonéves fiatalok munkahelyválasztásában döntő jelentőségű, hogy az családbarát gondolkodású legyen, emellett a megkérdezettek a munka-magánélet egyensúly megvalósítását az első helyek között preferálják életcéljaik között.

Az anya és a gyermek közös időtöltését számos demográfiai tényező is befolyásolja. Egyes tanulmányok azt igazolják, hogy az anyai iskolai végzettsége pozitív összefüggést mutat a gyermekkel való kapcsolattal, azaz a felsőfokú végzettségű szülők több, minőségibb időt töltenek gyermekeikkel (BLOEMEN ÉS STANCANELLI, 2008). Kutatások azt is alátámasztják, hogy minél magasabb az édesanya iskolázottsága, annál kevesebb időt tölt háztartási feladatok elvégzésével (BLOEMEN ET AL., 2008). Egy 2014-es tanulmány szerint az anyák iskolázottságából fakadó különbségek eltűntek a gyermekkel eltöltött időt vizsgálva, viszont a foglalkoztatottság hatása erősödött: különösen a gyermekkel való beszélgetésben mutatkozott meg a nem dolgozó anyák "előnye". (CRAIG ET AL., 2014). További kutatások is azt bizonyítják (CONNELLY ÉS KIMMEL, 2007; KALENKOSKI, RIBAR, ÉS STRATTON, 2008; MENCARINI ÉS TANTURRI, 2004, TÜRKÖĞLU ÉS USLU, 2019), hogy a dolgozó anyák kevesebb időt fordítanak a gyermekkel közös minőségi időtöltésre, mint a nem dolgozó anyák, míg más kutatások azt mutatják (Zieck et al., 2001), hogy a

munkavállaló anyák több időt töltenek a gyermekkel olyan speciális tevékenységekkel, mint a könyvolvasás és a házi feladatok elkészítése. Az apák esetében egy ausztrál kutatás beszámolója szerint növekedés volt detektálható a gyermeknevelésre szánt időt tekintve a vizsgált időszakban, azaz 1992 és 2006 között, s ez a növekedés a gyermekgondozási rutinfeladatokban is megmutatkozott. Mindkét szülőt vizsgálva azt állapították meg, hogy a gyermekekre fordított idő növekedése mögött a gyermek-központú tevékenységek ideje áll, míg a gondozási feladatokra ugyanannyi időt fordítanak a szülők. Ez a növekedés a dolgozó édesanyák esetében is kimutatható (CRAIG ET AL., 2014).

Hipotézisek

1. Hipotézis: A szakirodalom alapján a szülők inkább az önálló szabadidő-eltöltést csökkentik, nem a gyermekgondozási és a gyermekkel végzett rekreációs tevékenységeket. Hipotézisünk szerint tehát a gyermekkel kapcsolatos gondozási feladatok, a gyermeknevelési feladatok és a gyermekkel közös szabadidős tevékenységek gyakorisága magasabb, míg az önálló szabadidős tevékenységek végzése ritkább lesz.
2. Hipotézis: Az alacsonyabb bevételű, rosszabb anyagi helyzetű családok olyan „extra kiadásokon” tudnak a leginkább spórolni, mint a személyes rekreáció. Hipotézisünk szerint ezért a jobb anyagi helyzetű családokra lesz nagyobb arányban jellemző, hogy időt szakítanak az önállóan végzett szabadidős, kulturális tevékenységekre, míg a rosszabb anyagi helyzetűek kevésbé.
3. Hipotézis: A szülők foglalkoztatottsága mentén feltételezzük, hogy a munkaerőpiacon aktív szülők szubjektív meglátásuk szerint kevesebb időt tudnak a gyermekeikre, családjukra és önmagukra fordítani, mint a nem dolgozó szülők. Feltételezésünk a gyermekkel közös időtöltés mennyiségére, és nem a minőségére vonatkozik.
4. Hipotézis: A szülők iskolai végzettsége mentén azt feltételezzük, hogy a magasabb iskolai végzettséggel rendelkezők szubjektív meglátásuk szerint több minőségibb időt töltenek a gyermekekkel, mint az alacsonyabb iskolázottságúak. A minőségi időtöltést a közös szabadidős tevékenységre fordított idővel való szubjektív szülői elégedettséggel mértünk.

Módszerek

Elemzésünkhöz a Kopp Mária Intézet a Népesedésért és a Családokért megbízásából készült Értékkeremtő gyermeknevelés szülői adatbázisát használtuk (2020, N=1156). A válaszadók negyedik osztályos gyermekek szülei voltak, hiszen ez az életkori szakasz a jövőendő pályafutás és a karakterfejlődés szempontjából nagyon jelentős. Fontos kérdés volt, hogy a tinédzserkor küszöbén, a kisiskolás kor végéhez közeledve kik és hogyan nevelik a családokban a gyermekeket, mi jellemzi a családok szerkezetét, társadalmi háttérét, szubkultúráját, tevékenységrendszerét.

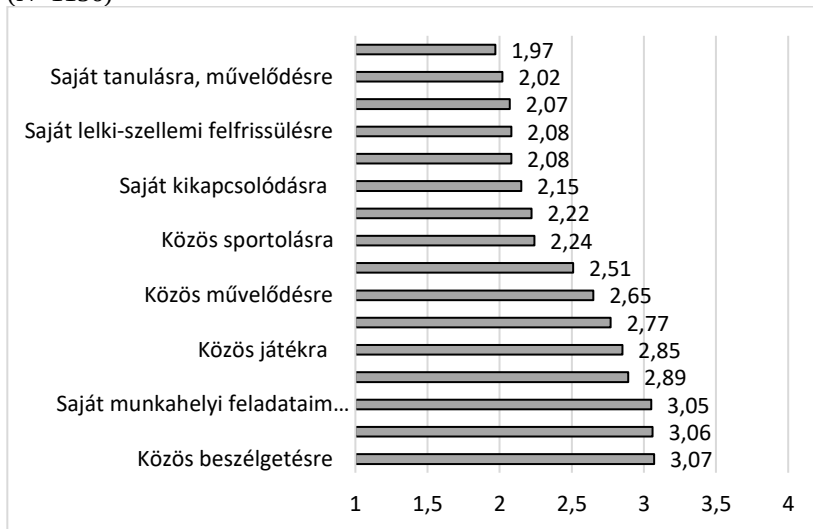
A válaszadók összetétele regionalitás, lakóhely településtípusa és szociális helyzet szerint reprezentálja a negyedik évfolyamos tanulói populációt. Az önkitöltős kérdőív szubjektív időgazdálkodási kérdésblokkját felhasználva klaszterelemzést végeztünk, majd a kialakult klasztercsoportokat további kereszttáblás vizsgálatoknak vetettük alá. Tanulmányunkban a szignifikáns eredményekről számolunk be részletesen.

Szülői időgazdálkodás az eredmények tükrében

A szülők számára felsoroltunk 16 szabadidős tevékenységet, majd vizsgáltuk, hogy átlagosan mennyi időt tudnak azokra fordítani. Az 1-4-ig terjedő skálán szubjektíven ítélték meg, hogy az egyes tevékenységre fordított időt soknak vagy kevésnek tartják. A skálán az 1 azt jelentette, hogy egyáltalán nem jut ideje az adott tevékenységre a megkérdezettnek, a 4 azt jelentette, hogy sok ideje jut rá. A szülők szubjektív megítélésük szerint legtöbb időt a közös beszélgetésekre, a gyermekkel való foglalkozásra, gondozásra szánják és arra, hogy saját munkahelyi feladataikat teljesítsék. A kívánnál kevesebb időt tudnak fordítani a közös tanulásra, játékra, házimunkára, közös művelődésre, párkapcsolat ápolására, közös sportolásra, saját egészségükre, saját kikapcsolódásukra. Legkevesebb időt a saját testmozgásukra tudnak fordítani a szülők (1. ábra).

Első hipotézisünk igazoltnak látszik, miszerint a gyermekkel kapcsolatos gondozási feladatok, a gyermeknevelési feladatok és a gyermekkel közös szabadidős tevékenységek gyakorisága magasabb, míg az önálló szabadidős tevékenységek végzése alacsonyabb – vagy legalábbis az ezzel töltött idő szubjektív megítélése rosszabb.

1. ábra. A válaszadó szülők időgazdálkodásukkal való elégedettsége (N=1156)



(Forrás: Értéktéremtő gyermeknevelés 2020 szülői adatbázis)

Hogy a szülők időbeosztással kapcsolatos elégedettségét jobban megértsük, a felsorolt szabadidős tevékenységek mentén K-means klaszterelemzéssel szülőcsoportokat alakítottunk ki. Az eredmények szerint három klasztercsoport rajzolódott ki, melyek a következők: időhiányos-kritikusok, énidőhiányos-családcentrikusak és időgazdagok (1. táblázat).

Az időhiányos-kritikus klasztercsoportba tartozó szülők úgy érzik, hogy legtöbb idejüket a munkahelyi feladataikra fordítják, de a házimunkát, a gyermek egészségére való odafigyelést, a gyermek gondozását és a közös beszélgetéseket sem hanyagolják el – bár kevesebb időt fordítanak ezekre a tevékenységekre, mint a többi csoportba tartozó szülők. Az időhiányos-kritikus szülők úgy érzik, hogy a felsorolt többi tevékenységre (gyermekkel és házastárssal töltött idő, önmagára szánt idő) a tervezettnél kevesebb időt tudnak fordítani. Ebbe a klasztercsoportba tartozik a válaszadók 30,6%-a.

Az énidőhiányos-családcentrikus csoportba tartozó szülők már több időt szánnak azokra a tevékenységekre, amire az időhiányos-kritikusok. Sőt, ők már több időt fordítanak a saját egészségük megőrzésére, a közös tevékenységekre (sport, tanulás, játék,

művelődés) és a párkapcsolat ápolására is. Az énidőhiányos-családcentrikus csoportba tartozik a válaszadók többsége, azaz 48,1%-uk.

1. táblázat: A válaszadó szülők időgazdálkodás szerinti klasztercsoportjai (N= 1156) (A klaszterközpontok feletti értékeket vastagon jelöltük)

	Időhiányos – kritikus	Énidőhiányos - családcentrikus	Időgazdag
Munkahelyi feladatok teljesítése	2,92	3,05	3,26
Házimunka	2,54	2,75	3,16
Saját tanulás, művelődés	1,55	1,95	2,87
Saját testmozgás	1,46	1,94	2,82
Saját szépségápolás	1,64	2,01	2,84
Saját társasági élet	1,57	2,04	2,90
Saját egészség megőrzése, szűrővizsgálatokra járás	1,73	2,22	2,92
Saját lelki-szellemi felfrissülés	1,58	2,06	2,88
Saját kikapcsolódás	1,67	2,11	2,95
A gyermekkel való foglalkozás, gondozása, egészségére való odafigyelés	2,66	3,19	3,36
A gyermekkel közös sportolás	1,71	2,23	3,01
A gyermekkel közös tanulás	2,39	3,06	3,25
A gyermekkel közös játék	2,28	3,02	3,29
A gyermekkel közös beszélgetés	2,59	3,22	3,42
A gyermekkel közös művelődés	2,02	2,79	3,23
Párkapcsolata ápolása	1,93	2,59	3,16
Elemzés (N)	334	525	233

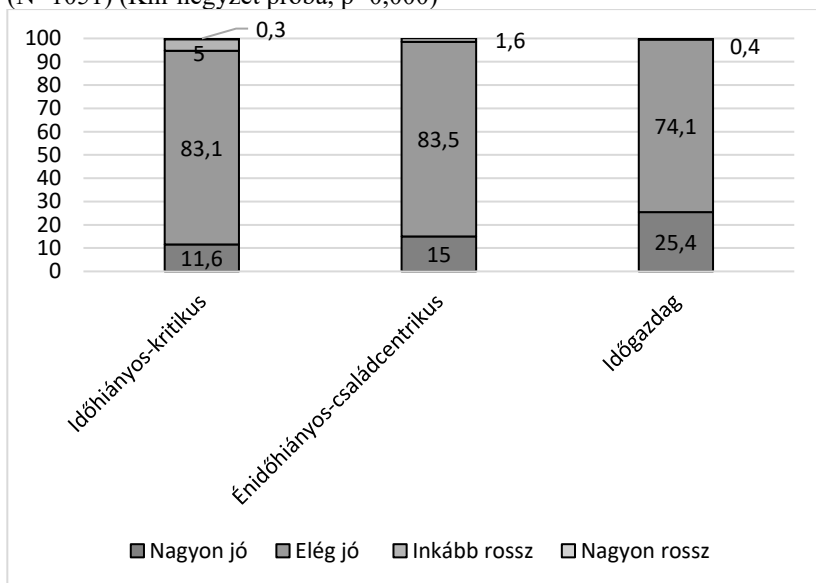
(Forrás: *Értéktérítő gyermeknevelés 2020 szülői adatbázis*)

A 2,5 feletti értékeket vastagabbal szedtük.

Az időgazdag szülők szinte minden tevékenységre a mintaátlagnál több időt tudnak fordítani, legyen az gyermeknevelésre vagy házastársra, vagy akár az önmagukra fordított idő. Az azonban náluk is kirajzolódik, hogy a felsorolt tevékenységek közül kevesebb időt tudnak önmagukra fordítani, vagyis kevésbé elégedettek ezzel az

időmennyiséggel. Az időgazdag klasztercsoportba tartozik a válaszadók 21,3%-a. Szignifikáns volt az összefüggés a klasztercsoportok és a között, hogy önbevallása szerint milyen szülőnek tartja magát a válaszadó. Az adatok azt mutatják, hogy nagyon jó szülőnek az időgazdagok tartják magukat, az ebbe a klasztercsoportba tartozók negyede vélekedett így önmagáról. Ennél kritikusabbak voltak magukkal szemben az énidőhiányos-családcentrikus csoport tagjai (15%). A kritikai szemléletmód az időhiányos kritikus csoport tagjait még inkább jellemezi, hiszen mindössze 11,6%-uk gondolja azt, hogy nagyon jó szülő, és 83,1%-uk elég jó szülőnek tartja magát – ez a többi csoporthoz képest a legkisebb arány. Közülük néhányan nagyon rossz szülőnek tartják magukat (0,3%) (2. ábra).

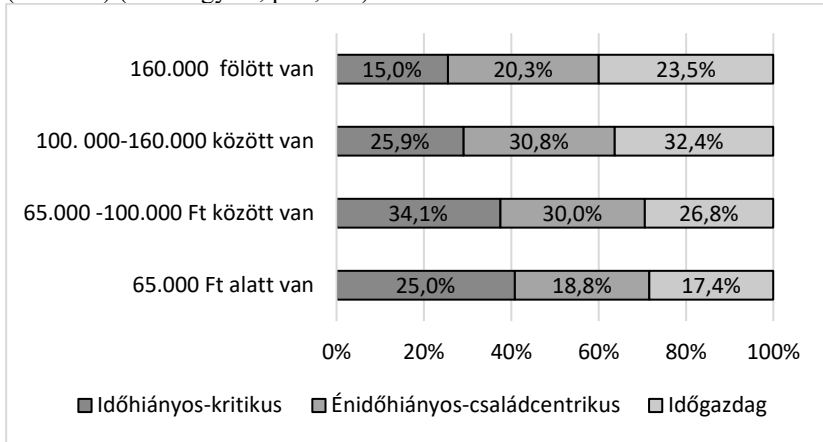
2. ábra: Milyen szülőnek tartja magát a klasztercsoportokkal összefüggésben (N=1051) (Khí-négyzet próba, $p=0,000$)



(Forrás: Értéktéremtő gyermeknevelés 2020 szülői adatbázis)

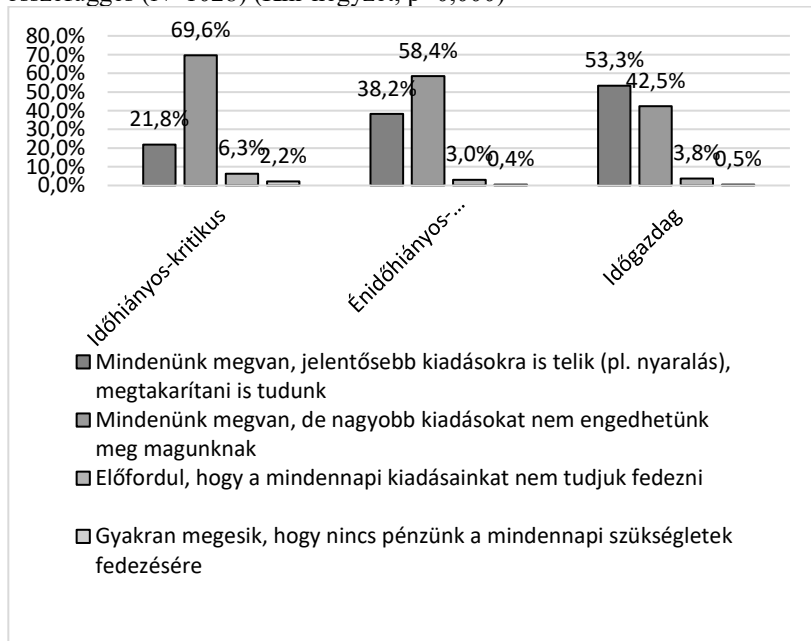
Anyagi helyzet szempontjából az látszik (3. ábra), hogy ahogy emelkedik a családban az egy főre eső nettó jövedelem, úgy nő az időgazdagok aránya, míg a legalacsonyabb bevételeű családok között a legmagasabb az időhiányos-kritikusok aránya.

3. ábra: Az objektív anyagi helyzet és a klasztercsoportok közötti összefüggés (N=1016) (Khí-négyzet, $p=0,023$)



(Forrás: Értéktérítő gyermeknevelés 2020 szülői adatbázis)

4. ábra: A szubjektív anyagi helyzet és a klasztercsoportok közötti összefüggés (N=1028) (Khí-négyzet, $p=0,000$)

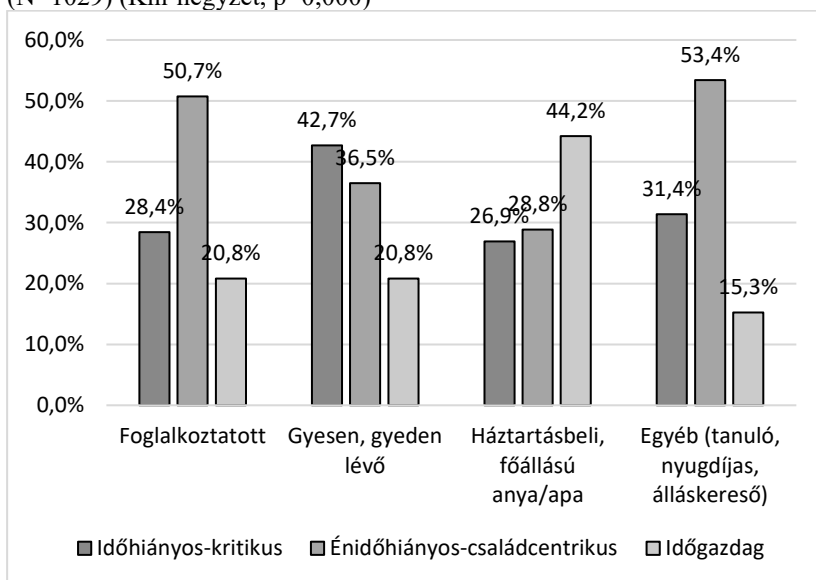


(Forrás: Értéktérítő gyermeknevelés 2020 szülői adatbázis)

Az anyagi helyzetet szubjektíven érzékelt mutatóval is mértük (4. ábra), ami hasonló eredményt hozott: az időgazdagok nagy része nyilatkozott úgy, hogy mindene megvan és félretenni is tud. Második hipotézisünk ezzel igazolást nyert, miszerint az alacsonyabb bevételű, rosszabb anyagi helyzetű családok olyan „extra kiadásokon” tudnak a leginkább spórolni, mint a személyes rekreáció.

Foglalkoztatottság szerint is szignifikáns eredmények árnyalják a klasztercsoportok közötti különbségeket (5. ábra). A munkaerőpiaci aktivitás mentén különbséget tettünk a foglalkoztatott, kisgyermekkel gyesen/gyeden levő, főállású háztartásbeli, és az egyéb kategóriába soroltuk a tanulókat, nyugdíjasokat és az álláskeresőket.

5. ábra: A foglalkoztatottság és a klasztercsoportok közötti összefüggés (N=1029) (Khi-négyzet, $p=0,000$)



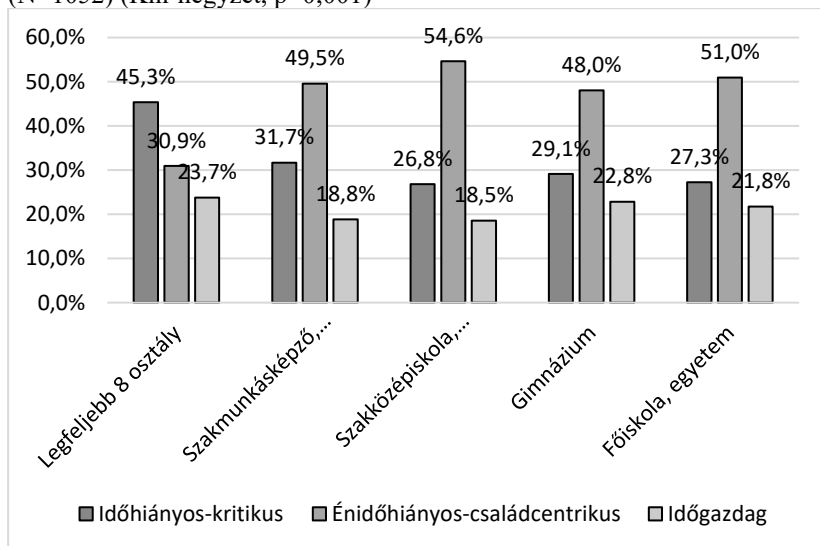
(Forrás: Értéktéremtő gyermeknevelés 2020 szülői adatbázis)

A foglalkoztatottak többnyire próbálnak egyensúlyozni a családi és a munkahelyi kötelességek között. Ez abban is látszik, hogy körükben a legtöbb az énidőhiányos-családcentrikus. Ez az eredmény igazolja harmadik hipotézisünket, miszerint a munkaerőpiacon aktív szülők kevesebb időt tudnak a gyermekeikre, családjukra és önmagukra fordítani, mint a nem dolgozó szülők. Ugyanakkor az eredmények azt

is mutatják, hogy a gyesen, gyeden lévők érezték leginkább azt, hogy időhiányban szenvednek, és közöttük voltak a legkisebb arányban az időgazdagok. Ezzel ellentétben a főállású anyák/apák többsége az időgazdag klasztercsoportba tartozik. Talán a gyermekek életkora, azaz hogy a gyesen, gyeden lévők esetében egy egészen kicsi gyermekről is kell gondoskodni a negyedik osztályos gyermek mellett, okozza az időhiányos-kritikus csoportba tartozók magas arányát.

A válaszadók iskolai végzettsége is összefüggött a klasztercsoportokkal. A legfeljebb nyolc általánossal rendelkezők között magas volt az időhiányos-kritikusok aránya, míg a többi csoportban az énidőhiányos-családcentrikusok szerepeltek nagyobb arányban. Az időfelhasználás társadalmi különbségeire hívja fel a figyelmet több tanulmány (BOCSI, 2013; BOCSI-KOVÁCS, 2018), miszerint a sajátos időkezelési mód alacsonyabb gazdasági vagy oktatási eredményességgel függ össze. Viszont az is érdekes, hogy az időgazdagok is a legfeljebb nyolc osztállyal rendelkezők körében jelennek meg magas arányban a gimnáziumi és diplomás csoportok mellett.

6. ábra: Az iskolai végzettség és a klasztercsoportok közötti összefüggések (N=1052) (Khí-négyzet, $p=0,001$)



(Forrás: Értékteremtő gyermeknevelés 2020 szülői adatbázis)

A negyedik hipotézisünkben azt feltételeztük, hogy a magasabb iskolai végzettséggel rendelkezők minőségibb időt töltenek a gyermekeikkel, azaz több a közös szabadidős tevékenységre fordított idő, mint az alacsonyabb iskolázottságúak körében. Az eredmények fényében e kijelentésünket árnyalnunk kell, miszerint a nyolc osztálynál magasabb végzettségűek körében magasabb azok aránya, akik több időt fordítanak a közös időtöltésre (énidőhiányos-családcentrikus) (6. ábra).

Összegzés

Vizsgálatunk megerősítette azokat a nemzetközi és hazai eredményeket, miszerint a gyermeknevelési feladatok ellátása mellett a szülők az önmagukra szánt szabadidőt csökkentik. A szülők időfelhasználásuk szubjektív értékelése szerint igyekeznek a gyermeknevelés, a gyermekgondozási rutin és a munkahely közötti egyensúlyt megtalálni. A szubjektíven megítélt időgazdálkodás alapján három csoport különült el. Az időhiányos-kritikusok csoportba tartozók a munka-gyermekgondozás-házimunka feladatkörökben próbálnak leginkább aktívan részt venni, de a gyermekkel való beszélgetés kivételével a válaszadók úgy érezték, hogy mind a gyermekkel, mind az egyedül végzett tevékenységekre kevés idő jut. Ez tehát nem azt jelenti, hogy az ebbe a csoportba tartozók ne tartanák fontosnak például a nem rutinszerű gyermeknevelési feladatokat, sőt, az sem biztos, hogy a többi válaszadó szülőhöz képest ritkábban végzik. Viszont az ezekre fordított időt kevésnek tartják: ezért került a nevükbe a kritikus jelző. Ez az önkritikus szemléletmód köszön vissza abban is, hogy az időhiányos-kritikus klasztercsoportba tartozók között érzik legkisebb arányban magukat jó szülőknek, s köztük van a legtöbb válaszadó, aki önmagát rossz szülőnek tartja. A szubjektív és objektív anyagi helyzet mérőeszközei alapján is ez a csoport a legrosszabb helyzetű. A gyeseen, gyeden lévők és a legfeljebb általános iskolai végzettséggel rendelkezők között különösen magas az időhiányos-kritikusok aránya.

Az énidőhiányos-családcentrikusak csoportja annyiban különbözik az előző klasztertől, hogy bevallásuk szerint elég idő jut változatos gyermeknevelési feladatokra is a kötelező feladatok (házimunka, munka, gondozási rutin) mellett, így például a gyermekkel közös olvasásra, sportra. Ami még fontos különbség, hogy az e csoportba tartozók megítélése szerint a párkapcsolatra is

megfelelő mennyiségű időt tudnak szánni. Ebben a csoportban látszik legjobban az első hipotézisünk igazolása: az ebbe a klaszterbe tartozók szerint az önmagukra fordított rekreációra nem jut idő, de a családra, a munkára, a háztartási-gondozási feladatokra igen. Köztük már magasabb az önmagukat jó szülőknek tartók aránya, szubjektív és objektív anyagi helyzetüket tekintve is előnyösebb helyzetűek. Ez azért is lehet, mert a foglalkoztatottak között magas arányban vannak, így az anyagi helyzetük jobb, ám a munkával töltött idő (amivel egyébként elégedettek) és a családra fordított idő kiszorítja az “énidőt”.

A harmadik csoport az időgazdagok, akik megítélésük szerint a legügyesebben zsonglörködnek az idővel: a kötelező feladataik mellett a gyermekkel közös és egyedül végzett rekreációs tevékenységekre is megfelelő mennyiségű időt tudnak fordítani. Ebben bizonyára sokat segít, hogy nagyrészüket a legelőnyösebb anyagi helyzetűek közé tartozik, s magas arányban jelennek meg a háztartásbeliek, főállású anyák-apák között: tehát a pénzkereső tevékenységek “időmegtakarítását” a gyermekre, a párkapcsolatukra és önmagukra tudják fordítani. Ők a legelégedettebbek szülői tevékenységükkel, hiszen többségük nagyon jó szülőnek tartja magát.

Összességében tehát megállapítható, hogy a gyermekneveléssel, gondozással töltött idő, és a gyermekkel töltött közös idő a válaszadóink körében nem a munka, mindinkább a szülő szabadidejének rovására megy. A gyermekre fordított időt a szocio-kulturális tényezőkön túl egyéb tényezők befolyásolhatják, mint a gyermek kora, vagy a család életciklusa.

Irodalom

BOCSI Veronika (2013): Az idő a campusokon. Belvedere Meridionale, Szeged.

BOCSI Veronika & KOVÁCS Klára (2018): A szabadidő mintázatai a középiskolákban. Metszetek, 7. évf., 3. szám. 64-78.

BLOEMEN, H. G. & STANCANELLI, E. G. F. (2008): How do parents allocate time? The effects of wages and income. IZA Discussion Papers No. 3679. Institute for the Study of Labor (IZA), Bonn.

BLOEMEN, H. G. & PASQUA, S. & STANCANELLI, E. G. F. (2008): An empirical analysis of the time allocation of Italian couples: Are Italian

men irresponsible? IZA Discussion Papers No. 3823. Institute for the Study of Labor (IZA), Bonn.

CONNELLY, R. & KIMMEL, J. (2007): Spousal influences on parents' non-market time choices. IZA Discussion Papers No. 2894. Institute for the Study of Labor (IZA), Bonn.

CRAIG, L. & POWELL, A. & SMYTH, C. (2014): Towards intensive parenting? Changes in the composition and determinants of mothers' and fathers' time with children 1992–2006. *The British Journal of Sociology*. Vol. 65, Issue 3. 555-579. DOI: 10.1111/1468-4446.12035

ENGLER Ágnes (2014): Dilemmák felsőfokon – hallgatók családalapítási tervei. *Kapocs*, 13. évf., 1. szám. 17-25.

ENGLER, Ágnes (2018): Párkapcsolati elköteleződések és családalapítási szándékok. In: Engler, Ágnes (szerk.) *Család és karrier. Egyetemi hallgatók jövőtervei. Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ*, Debrecen. 12-41.

GÁSPÁR Tamás (2014) A jóllét intergenerációs alapjai. A társas együttlét Magyarországon. *Statisztikai Szemle*, 92. évf., 7. szám. 708–719.

GAUTHIER, A. & SMEEDING, T. M. & FURSTENBERG JR., F. F. (2004): Are Parents Investing Less Time in Children? Trends in Selected Industrialized Countries. *Population And Development Review*. Vol. 30, Issue 4. 647–671.

GÖDRI Irén (2011): A házassági kapcsolatok minősége és stabilitása. Elméleti támpontok és mérési lehetőségek. *Központi Statisztikai Hivatal NKI*, Budapest.

HARCSA István (2014): Családi kohézió – A szülők és a gyermekek társas együttléte a mindennapok világában. A gyermekes családokban élők időfelhasználása. *Központi Statisztikai Hivatal*, Budapest.

HERCHE Veronika (2010): Háztartási munkamegosztás – Azonosságok és különbségek Európában. *Demográfia*, 53. évf., 1. szám. 67–90.

HILL, M. (1988): Marital stability and spouses' shared time. *Journal of Family Issues*. Vol. 9, Issue 4. 427– 451. DOI:

10.1177/019251388009004001

KALENKOSKI, C. & RIBAR, D. C. & STRATTON, L. S. (2008): The influence of wages on parents' time allocation of time to child care and market work in the United Kingdom. *Journal of Population Economics*. Vol. 22, Issue 2. 399-419. DOI: 10.1007/s00148-008-0192-9

KSH (2019): Statisztikai tükör. A válások demográfiai jellemzői. Letölthető: <http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/stattukor/valas17.pdf> [2020.08.07.]

KOZÉKINÉ HAMMER Zsuzsanna (2014): A párkapcsolati elégedettség vizsgálata rendszerszemléleti keretben. Doktori disszertáció. ELTE, Budapest.

MENCARINI, L. & TANTURRI, M. L. (2004): Time use, family role-set and childbearing among Italian working women. *Genus*, Vol. 60, Issue 1. 111-137.

MONOSTORI Judit (2015): Az egyszülős családdá válás az életútban és annak demográfiai meghatározói. *Demográfia* 85. évf., 1. szám. 27-56.

MURINKÓ Livia (2014): Gyermekgondozási munkamegosztás és a nemi szerepek megítélése. In: Spéder Zsolt (szerk.) *A család vonzásában. Tanulmányok Pongrácz Tiborné tiszteletére*. KSH Népeségtudományi Kutatóintézet, Budapest. 177-216.

N. KOVÁCS Tímea (2015): A jól-lét alapú társadalmi versenyképességi modell elméleti összefüggései. In: Szirmai Viktória (szerk.) *A területi egyenlőtlenségektől a társadalmi jól-lét felé*. Kodolányi János Főiskola, Székesfehérvár. 81-95.

NEULINGER Ágnes & SIMON Judit (2019): A családi életciklus befolyása az egészségtudatosságra. *Marketing & Menedzsment*, 44. évf., 2. szám. 13-22.

PAKSI Veronika & SZALMA Ivett & SEBŐK Csilla (2008): A párkapcsolatban élők háztartási munkamegosztásának főbb meghatározói. In: Füstös László, Guba László és Szalma Ivett (szerk.) *Társadalmi regiszter 2008/2*. 79-106

PRICE, J. (2008): Parent-Child Quality Time Does Birth Order Matter?

The Journal of Human Resources. Vol. 43, Issue 1. 240-265.

SEBŐK Csilla (2012): A családi életciklus szerepe a háztartási munkamegosztásban. Szociológiai Szemle, 22. évf., szám. 145–152.

SPÉDER Zsolt (2011): Ellentmondó elvárások között... Családi férfiszerepek, apaképek a mai Magyarországon. In: Pongrácz Tiborné (szerk.) A családi értékek és a demográfiai magatartás változásai. Központi Statisztikai Hivatal Népeségtudományi Kutatóintézet, Budapest. 129-148.

SZABÓ-MORVAI Ágnes (2018): Háztartási munkamegosztás. In: Fazekas Károly és Szabó-Morvai Ágnes (szerk.). Munkaerőpiaci tükrök, 2017. MTA Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaság-tudományi Intézet, Budapest. 168-171.

SZÉL Bernadett (2010): A párkapcsolati összetartást segítő minták elemzése. Doktori disszertáció. Budapest: Budapesti Corvinus Egyetem.

TÜRKOĞLU, B. & USLU, M. (2019): The Opinions of University Graduate Working Mothers Who Have 36-60-Months-Old Children about the Quality of the Time Spent with Their Children. A Phenomenological Analysis. International Journal of Progressive Education. Vol. 15, Issue 3. 123-143. DOI: 10.29329/ijpe.2019.193.9

VAJDA Dóra (2012): A párkapcsolati elégedettség és a családi életciklusok összefüggései. In: Sipos Norbert és Gunszt Dóra (szerk.) Interdiszciplináris Doktorandusz Konferencia 2012. Pécsi Tudományegyetem Doktorandusz Önkormányzat, Pécs. 215-236.

VASKOVICS László (2014): Családszerkezeti átalakulások európai kitekintésben. Szociológiai Szemle, 24. évf., 1. szám. 5–39.

WHITE, L. K. (1983): Determinants of spousal interaction: marital structure or marital happiness. Journal of Marriage and the Family. Vol. 45, Issue 3. 511–519. DOI: 10.2307/351656

ZICK, C. D. & BRYANT, W. K. & ÖSTERBACKA, E. (2001): Mothers' employment, parental involvement, and the implication for intermediate child outcomes. Social Science Research. Vol. 30, Issue 1. 25-49. DOI: <http://dx.doi.org/10.1006/ssre.2000.0685>

Beszédes Viktória

A FELNŐTTNEVELÉSI SZAKEMBEREK FORMÁLIS KÉPZÉSI ÚTJAINAK KOMPARATÍV VIZSGÁLATA MAGYARORSZÁGON ÉS SZERBIÁBAN

Összefoglaló

A felnőttnevelés, mint szakma professzionalizálódásának szempontjából rendkívül fontos, hogy az nemzeti szinten elismert legyen és a szakmát képviselő szakemberek megfelelő képzettséget szerezzenek. A felnőttnevelési szakemberek szakértelmének kialakítására és támogatására Magyarországon és Szerbiában is rendelkezésre állnak egyetemi képzési utak. A tanulmányban a két ország foglalkoztatási jegyzékének vonatkozó tartalmát és a felnőttnevelési szakmára felkészítő képzési rendszereit mutatom be.

Kulcsszavak

felnőttnevelési szakemberek, professzionalizáció, formális képzés, Szerbia, Magyarország

Bevezetés

A felnőttnevelési szakemberek⁹ szakmai felkészültségével és munkaerő-piaci helyzetével kapcsolatos szakmai diskurzus egyre intenzívebbé válik az utóbbi években. A legtöbb európai országban jogilag nem szabályozzák a szakmába történő belépés feltételeit, ami azt jelenti, hogy bárki válhat például felnőttoktatóvá (GRAVANI AND ZARIFIS, 2020). A felnőttoktatók kiválasztása többnyire előre meghatározott feltételek szerint történik, de még ha a birtokolt szakmai tudás kifogásolhatatlan is, a felnőttek oktatásához szükséges formális felkészültség sokszor hiányzik, és legtöbb esetben nem is elvárás. A képzési és foglalkoztatási követelmények szabályozatlansága megnehezíti a felnőttnevelési szakemberek szakmai státuszának stabilizálását, amely negatív hatással lehet a felnőttkori tanulás eredményességére és a felnőttnevelés, mint szakma társadalmi megítélésére (MIEG, 2008). JAKIMIUK (2020) szerint a

⁹ Gyűjtőfogalom, amely alatt értek minden olyan személyt, aki a felnőttnevelés szervezésben és lebonyolításában közreműködik, mint pl. andragógus, felnőttoktató, koordinátor, programfejlesztő stb.

professzionizmus a szakmai feladatok szakavatott végrehajtását jelenti, amelyet a megfelelő oktatói és szakmai tapasztalatok határoznak meg. Ennek megfelelően a professzionizáció két alapfeltételét különböztetjük meg, az első a képzettség megszerzése az adott szakmán belül, ami a szakmai feladatok ellátásának alapköve. Második feltételként szerepel az elsajátított kompetenciák gyakorlati felhasználása, amely támogatja a szakmai tevékenységek adekvát megvalósítását. Nem elegendő tehát csak a szakmai tudás megszerzése, azok helyzetnek megfelelő felhasználása is hasonlóan lényeges. Ez a megközelítés hangsúlyozza az adott szakmaterületen szerzett formális végzettség szerepét, amely rendkívül fontos a professzionizálódás szempontjából (JAKIMIUK, 2020; EGETENMEYER & KAPPLINGER, 2011).

De vajon a felnőttnevelésre nézve hogyan érvényesülnek a tradicionális szakmaelméletek, amelyek hangsúlyozzák a formális képzés meglétét és a szakma hivatalos foglalkozásként való elismertségét? A jelen tanulmányban komparatív megközelítésben történik annak vizsgálata, hogy a felnőttnevelési szakember (pl. felnőttoktató, andragógus, felnőttnevelési szervező) országos szinten elismert (legitim) foglalkozásnak minősül-e Magyarországon és Szerbiában, illetve ehhez mérten milyen lehetőségek adódnak a foglalkozásra való formális felkészülésre. Ezt megelőzően azonban a tradicionális szakmaelméletek és az ezekkel kapcsolatban felmerülő bizonytalanságok rövid ismertetésére kerül sor, amelyek a felnőttnevelés oldaláról is megvilágításra kerülnek.

Professzióelméletek és a felnőttnevelés, mint szakma

A professziódiskurzus kezdete óta számtalan elmélet született a szakmák szociológiai értelemben vett értelmezésére (lásd EVETTS, 2003; SAKS, 2016). A témában megjelenő első, taxonómiai elméletek például a szakmák olyan egyedi jellemzőinek definiálására törekedtek, amelyek azok megkülönböztetését kísérelték meg más foglalkoztatásoktól (SAKS, 2012). Ezek az elméletek a szakemberek egyetemi szinten szerzett tudását és szakmaiságát helyezték a középpontba. Az ide sorolható attribútum-orientációs modellek a szakmák jellemző jegyeinek felállítására törekedtek (lásd GREENWOOD, 1957), míg a funkcionista megközelítés (lásd PARSONS, 1951) a szakma és szakmai tudás társadalommal való (funkcionális) viszonyát vizsgálta, amely szakmai presztízt,

társadalmi elismerést és juttatásokat eredményez (KLEISZ, 2002). TURNER and HODGES (1970) szerint a szakmák jellemző jegyei közé sorolhatjuk a szakmai tudást és szakmai autoritást, a monopolizmust (a szakmába történő belépés esetén), a szakma felismerhetőségét (a társadalom tagjai körében), a társadalmi megbecsülést, az intézményesülést (a szakmai felkészítés és munkahely szintjén) és a kialakult szakmai etikát. EVETTS (2003) a szakmákat úgy definiálja, mint a foglalkozás tudásalapú kategóriáit, amelyek felsőfokú szakmai képzésen alapulnak. Az interakcionista modell a taxonómiai modell kritikájaként jelent meg, amely a szakemberek és a fogyasztók (kliens) közötti interakciókat vizsgálta (KOBEL, 2012). Részben erre az elméletre alapozva, a neo-weberi teoretikusok (lásd LARSON, 1977; FREIDSON, 1970; ABBOTT, 1988) például a szakmák jelentősebb komplexitására hívták fel a figyelmet, amely már túlmutat a tudástartalom és a szakmaiság azonosításán. A neo-weberi felfogás szerint a szakmák alakulnak a politikai és versenypiaci érdekekhez, azok mentén szabályozott pozíciót alakítanak ki, amelynek célja a pozíció fenntartása, az autonómia megszerzése és a tevékenység ellenőrzése. Az elmélet tehát a szolgáltatások piaci ellenőrzésére, a fogyasztók igényeinek felmérésére és kielégítésére és a szerzett szakmai függetlenségre helyezi a hangsúlyt (SAKS, 2012, 2016).

Az elmúlt évtizedekben megjelenő tudásalapú társadalom, a piacosodás, a vállalkozói szellem kibontakozása és a globalizáció a szakmák tudományelméleti megközelítésére is kihatással voltak (BELLINI & MAESTRIPIERI, 2018; PACCHI & MARIOTTI, 2021). Az ún. neo-intézményi megközelítés a szakmák a kereskedelmi és állami szegmensekben történő részvételét elemzi (SAKS, 2016). MUZIO és KIRKPATRICK (2011) szerint az új intézményi stratégiák a szakmai tevékenységet már új területekre terjesztik ki, ezzel együtt azonban a piaci és intézményi érdekek negatívan hathatnak a szakmaiságra. Továbbá új közösségi terek és ún. csoportalapú szervezetek jelentek meg, ahol a tudás előállítás és cseréje zajlik, különböző szakemberek egyesítése és együttműködése révén (PACCHI & MARIOTTI, 2021; PEKKOLA et. al., 2018). BELLINI and MAESTRIPIERI (2018) a munkaerőpiac változására hívja fel a figyelmet, ami a szakmai tevékenység tartalmát is jelentősen módosítja. Ez azt eredményezte, hogy egyrészt a szakértői munkaerőpiacon (experts labour) rohamosan megnőtt az egy szakmán belüli szakemberek száma, valamint sok esetben már nem alkalmazhatók a tradicionális

szakmafelfogások, mint a kiépült intézményrendszer, belépési kontroll, magas presztízs, autonómia és az egzisztenciális előnyök. A szerzők szerint a tradicionális szakmák esetében gyengülni látszik a piaci dominancia, a gyengült hatalom azonban a szakmai, társadalmi és egzisztenciális státusz gyengüléséhez vezet. A mai szakmák már nem homogének és összetartóak, és a szakmákon belüli marginalizáció jelensége is megmutatkozik. PACCHI and MARIOTTI (2021) szerint a szakmákat a szakértelem vonatkozásában lehet szemlélni, még abban az esetben is, ha a szakmára felkészítő képesítés, etikai norma vagy a szakmába történő belépés szabályozása hiányzik. BALOGH (2018) szerint a 21. században a szakmák elemzése során a munkavégzés jellegére kerül a hangsúly, a munkahelyi pozíció megtartásához pedig a munkavállaló munkaképességének fejlesztését helyezi előtérbe. Eszerint tehát a „szakmai és a munkavégzési jellemzők együtt határozzák meg a professzió fejlettségi fokát és jellegét” (FORMÁDI, 2011: 300.), ami azt jelenti, hogy a szakemberek feladatai és kompetenciái kerülnek előtérbe. Az eddig leírtak alapján feltűnik, hogy a szakmák elemzése ma már más megközelítést igényel, amely részben köszönhető a végbemenő környezeti változásoknak. A felnőttnevelés új szakmának minősül, amely STEINER (2013) szerint még nem nevezhető kiforrott szakmának. A felnőttnevelésben - a szakmák életében példaként felsorolt változásoktól függetlenül is - jelentős heterogenitásról beszélhetünk, ami egyaránt vonatkozik a szakemberek feladataira, foglalkoztatási jellemzőire, a tevékenység tartalmára és helyére, a felnőttnevelési szakemberek pályautjára, képesítésére stb.

SAVA (2018) szerint a szakemberek képesítése kapcsán kétoldali probléma merül fel. Egyrészt a felnőttnevelési szakemberek egy része a kreativitásra és rugalmasságra hivatkozva a szigorú keretek közé zárt szabályozás ellen vall – amelyet BELLINI és MAESTRIPIERI (2018) is jellemző problémának minősített az új szakmák esetében. Emellett a foglalkoztatók és az állam számára is terhet jelent a magasan képzett szakemberek foglalkoztatása, amelyre a határozott idejű foglalkoztatás jelenthet megoldást. Azonban ez a szabadság megnehezíti a felnőttnevelési szakemberek szakmai státuszának növelését, amelybe bárki beléphet. Ez rossz minőséget, ezzel együtt rossz imázst eredményez. A professzionalizáció bármilyen megfékezése rossz hatással van a szakmai státuszra (SAVA, 2018). Továbbá elmondhatjuk, hogy a felnőttnevelési szakemberek szerepei

széles skálán helyezkednek el, amelyek az intézményi közegtől függően eltérő módon realizálódnak. Az elmúlt évtizedben több kísérlet született a felnőttnevelési szakemberek kompetenciaprofiljának felállítására (RESEARCH VOOR BELEID, 2010; FARKAS, 2013; BERNHARDSSON & LATTKE, 2011), amelyekből kitűnik, hogy a tevékenység során felhasznált (és elvárt) szakmai kompetenciák a célcsoport és a képzés jellegének megfelelően dinamikusán változnak, megnehezítve az egységes képzési programok létrehozását. A felnőttnevelési szakemberek különböző szektorokban és alrendszerekben vannak jelen, amelyekre gyakran részleges jogi szabályozások vonatkoznak, sajátos struktúrát és intézményrendszert kialakítva (pl. általános iskolai felnőttoktatás). A felnőttnevelés legtöbbször nem csak egy állami szerv/minisztérium felelősségi körébe tartozik, ugyanis az szorosan összefügg például a kultúráért vagy a foglalkoztatásért felelős minisztériumok hatásköreivel (SAVA, 2011).

JÜTTE et. al. (2011) szerint a felnőttnevelés nem tekinthető szakmának a hagyományos szakmaelméletek vonatkozásában. EGETENMEYER et.al. (2019) egyetértenek azzal, hogy a felnőttnevelés, mint szakma vizsgálata más megközelítést igényel a tradicionális, attribútum-központú szakmaelméletekkel szemben. Emiatt a különböző szinterek, mint az állam, az intézmény és a végrehajtók (felnőttnevelési szakemberek és a fogyasztók) együttes elemzése szükséges a felnőttnevelési professzionalizáció vizsgálata alkalmával (EGETENMEYER et.al., 2019). Ennek értelemeiben a szakmát támogató jogszabályi rendszer (ebben az esetben a nemzeti foglalkozási jegyzék) és a rendelkezésre álló képzési utak vizsgálata indokolt és szükséges, amelynek áttekintésére a következő fejezetekben kerül sor.

Módszertan

A tanulmány a 2019-2020-ban lefolytatott komplex kutatásom részeredményeit mutatja be. A kutatás a magyarországi és szerbiai felnőttnevelési szakemberek képzési rendszerének vizsgálatára irányult, ami hangsúlyozza a szakértelem jelentőségét a szakmák, ez esetben a felnőttnevelés területén is (PACCI and MARIOTTI, 2021). A komparatív felnőttnevelési kutatások alappillére a kontextus-központú megközelítés (EGETENMEYER, 2016), amelynek megfelelően a felnőttnevelési szakemberek szakmai felkészítésének történelmi előzményeinek, jogszabályi környezetének és az andragógia képzési

programok tartalmának összehasonlítására került sor, a választott két ország összefüggésében. CHARTERS and HILTON (1989) megfogalmazásában a nemzetközi kutatásban egy vagy két nézőpont vizsgálata történik két, vagy több ország keretében. Ennek függvényében a kutatás során a magyarországi és szerbiai jellemzők vizsgálata valósult meg. Az országok kiválasztásának szempontjai között szerepelt, hogy a szerző mindkét ország felnőttnevelési (mint oktatási alrendszer) és szakmai képzési rendszerét elméleti és gyakorlati szinten, mélyrehatóan ismeri. Emellett többoldalú (gazdasági, politikai, oktatási stb.) együttműködésen alapuló, földrajzi szempontból egymással szomszédos országokról van szó, ami alátámasztja a jó gyakorlatok megismerésének és megosztásának jelentőségét. A kutatás során a magyar és szerb nyelvű, elsődleges (jogszabályok, hivatalos dokumentumok, képzési tartalmak és struktúrák) és másodlagos forrásokból származó dokumentumok kvalitatív tartomelemzése az Atlas.ti adatelemző program segítségével valósult meg.

Felnőttnevelés, mint legitim (?) foglalkozás Magyarországon és Szerbiában

DESPOTOVIĆ szerint a professzionalizáció olyan folyamatként értelmezhető, amelyben egy adott munka vagy tevékenység hitelességét a nyilvános elismerés, az intézményi struktúra, valamint a szakmát művelők irányításának és működésének szabványosítása teremti meg (DESPOTOVIĆ, 2011: 48). Ennek megfelelően tehát beszélhetünk a szakma nyilvános elismeréséről (legitimitásról), amely a szakma nemzeti foglalkozási jegyzékben történő szerepeltetésére vonatkozik. Ennek megfelelően áttekintettem a magyarországi és szerbiai foglalkozási jegyzékeket, amelynek eredményeit az 1. táblázat szemlélteti.

Magyarországon és Szerbiában is az ISCO-08¹⁰ standardnak megfelelően dolgozták ki a foglalkozási jegyzékeket. Magyarországon az első jegyzéket 1975-ben vezették be, majd többszöri módosítást követően 2008-ban kapta meg a ma is használatos tartalmát (FEOR-08). A hatályos foglalkozási jegyzék alapján azt láthatjuk, hogy a felnőttnevelés területén önálló foglalkozás nem létezik ma Magyarországon. Néhány vonatkozásban

¹⁰ Foglalkozások Nemzetközi Osztályozási Rendszere (ISCO-08)

azonban mégis találhatunk arra utaló jelzést, hogy az adott foglalkozás a felnőttnevelésben (is) megvalósulhat.

1. táblázat: Felnőttnevelés területéhez köthető elismert foglalkozások Magyarországon és Szerbiában

Ország	Foglalkozások elnevezése és besorolása
Magyarország	132 – Szolgáltatást nyújtó egységek vezetői: 1328 – Oktatási-nevelési tevékenységet folytató egység vezetője 242 – Középfokú nevelési-oktatási intézményi oktatók, tanárok: 2422 – Középfokú nevelési-oktatási intézményi szakoktató, gyakorlati oktató 249 – Egyéb szakképzett oktatók, nevelők 252 – Szervezetirányítási, üzletpolitikai foglalkozások: 2524 – Képzési és személyfejlesztési szakértő
Szerbia	235 – Egyéb oktatási szakmunkatársak: 2351.1 – Andragógus 2351.2 – Kutató az andragógia területén 2351.2 – Képzési programfejlesztő 2359.3 – Oktató a nem formális oktatásban 2424 – Képzési és személyfejlesztési szakértők: 2424.01 – Felnőttnevelés szervező 2424.02 – Képzési és személyfejlesztési szakember 2424.03 – Munkaerő fejlesztésért felelős szakértő 531 – Gyermekgondozási és pedagógiai asszisztens foglalkozások 5312.01 – Andragógus asszisztens

(Forrás: KSH, 2021 és MINISTARSTVO ZA RAD, ZAPOSŁJAVANJE, BORAČKA I SOCIJALNA PITANJA, 2021)

Ilyen foglalkozások például a *középfokú nevelési-oktatási intézményi szakoktató, gyakorlati oktató (2422)* és az *oktatási-nevelési tevékenységet folytató egység vezetője (1328)*, ugyanis mindkét foglalkozás betölthető felnőttnevelési intézményben is. Emellett az *egyéb szakképzett oktatók, nevelők* alcsoportján (249) belül például a nyelvtanár, zenetanár, egyéb művészetek tanára és az informatikatanár iskolarendszeren kívüli foglalkozásokként szerepelnek. Habár

andragógus, vagy egyéb felnőttnevelési szakértő (mint menedzser, oktató) néven nincs nyilvántartott foglalkozás, annak leginkább a *képzési és személyzetfejlesztési szakértő* (2524) felel meg. Feladatai között szerepel a képzési igények feltárása, tanulás értékelése, képzési programok tervezése, szervezése, kapcsolattartás stb.

Annak ellenére, hogy a felnőttnevelési szakember, mint elismert foglalkozás nem jelenik meg a foglalkozási jegyzékben, van munkaerőpiaci igény a felnőttnevelés szervezésével és lebonyolításával foglalkozó szakemberekre, hiszen a felnőttképzési adatszolgáltatási rendszer¹¹ 2021 júliusi adatai szerint közel tizenegyezer felnőttképzéssel foglalkozó szervezet szerepel a felnőttképzési nyilvántartásban. Bár a felnőttképzési törvény csak az engedély alapján képzést folytató képzők esetében írja elő kötelező jelleggel az andragógiai vagy pedagógiai végzettséggel és 3 éves felnőttképzési gyakorlattal rendelkező szakmai vezető alkalmazását, minden a felnőttek oktatásával és képzésével foglalkozó szervezetben szükség van a képzési programokat fejlesztő, a képzéseket szervező és megvalósító szakemberekre.

Szerbiában az új foglalkozási jegyzék 2019 januárjától érvényes. Ez jelentős előrelépést jelent, ugyanis ezt megelőzően az 1990-es években kidolgozott foglalkozási jegyzék volt aktuális (IVANOVIĆ and LETIĆ, 2018). A felnőttnevelés szempontjából meghatározó tartalmat kapott a dokumentum, hiszen több felnőttnevelési foglalkozást is nyilvántartanak ma Szerbiában. Az 1. táblázatban feltüntetett foglalkozások betöltéséhez az andragógus asszisztensen kívül legalább egyetemi végzettség szükséges. A mester andragógus például bármelyik munkakört el tudja látni, amelyik a *képzési és személyzetfejlesztési szakértő* (2424) csoportba tartozik (IVANOVIĆ and LETIĆ, 2018). Az andragógus asszisztensi foglalkozást pedig középiskolai végzettséggel lehet végezni, viszont teljesíteni kell az andragógus asszisztensi továbbképzést (UREDBA, 2017).

A foglalkozási jegyzékek vizsgálata megmutatta, hogy Magyarországon az andragógus nem tekinthető nyilvánosan elismert foglalkozásnak, míg Szerbiában legitim szakmai tevékenységnek minősül, ahol definiálódik a belépéshez szükséges képzési szint is. DESPOTOVIĆ (2011) kutatása bizonyította, hogy nemzetközi szinten is

¹¹Felnőttképzési Adatszolgáltatási Rendszer: <https://far.nive.hu/publikus-adatok/felnottkepzok-nyilvantartasa>

igen ritka a felnőttnevelési szakemberre vonatkozó, elismert foglalkozás szerepeltetése a foglalkozások jegyzékében. A szakmai tevékenység gyakorlati megvalósításában a nemzeti jogszabályi környezetnek is jelentős szerepe van. A stratégiák és jogszabályok pozitív hatással lehetnek a szakmába történő belépés és a szakmai tevékenység minőségbiztosításának szabályozására. Magyarországon jelenleg két „munkakör” tekintetében határoz meg a felnőttképzési törvény és annak végrehajtási rendelete kötelezően előírt felsőfokú végzettséget. Az egyik a felnőttképzési szakértő¹², a másik az úgynevezett szakmai vezető. Az andragógus, mint szakember nem kerül említésre a jogszabályokban, viszont a törvény alapján a szakmai vezetői és felnőttképzési szakértői pozíciók andragógiai és pedagógiai szakképzettséggel is betölthetők (2013. ÉVI LXXVII. TÖRVÉNY A FELNŐTTKÉPZÉSRŐL, 11/2020. KORMÁNYRENDELET). Más pozíció esetében nincs jogszabályi előírás arra vonatkozóan, hogy kik, milyen szakmai és iskolai végzettséggel láthatnak el felnőttoktatói, vagy egyéb, felnőttneveléshez köthető, szakértelmet igénylő tevékenységet. Ezzel együtt a szakemberek kompetenciafejlesztésére vonatkozó kötelezettségek sem fogalmazódnak meg.

Szerbiában a felnőttnevelési szakemberek szerepköre és szakmai fejlesztése sokkal nagyobb hangsúlyt kap. A felnőtteknek szóló általános iskolai oktatók és szakmai munkatársak és a törvény hatálya alá tartozó nem formális képzések lebonyolítói kötelező andragógiai-didaktikai fejlesztésben részesülnek, amelyet jogszabály ír elő (ZAKON O OBRAZOVANJU ODRASLIH, 2013). Emellett a munkakör ellátásához szükséges szakképzettség és szakmai tapasztalat is definiálásra kerül, de ez kizárólag az államilag elismert intézményekre vonatkozik. A közép- és felsőfokú intézmények, valamint a törvény hatályán kívül eső (nem államilag elismert) intézmények szakembereit nem érinti ez a szabályozás.

Attól függetlenül, hogy a gyakorlatban Szerbiában nagyobb hangsúly övezi a felnőttnevelési szakembereket, nem született olyan átfogó megoldás a szakmai professzionalizáció szabályozására, amely minden alrendszer esetében érvényes lenne. Konklúzióként elmondhatjuk, hogy Szerbia esetében is parciális megoldásokról és

¹² A felnőttképzési szakértő felelős a képzési program előzetes minősítéséért, illetve részt vesz a hatósági eljárásokban, mint például az engedélyek kiadása és a felnőttképzők ellenőrzése.

lehetőségekről beszélünk, ami hátráltathatja az ágazati irányítási szektorok (minisztériumok) és az oktatási rendszerek közötti együttműködést és minőségbiztosítást. KOBER (2012) szerint a szakmába történő belépés bizonytalannak mutatkozik a legtöbb ország esetében, amelynek köszönhetően formális és nem formális képzési utak merülnek fel a szakértővé válás során. Ez alapján megkülönböztetjük az alábbi lehetőségeket:

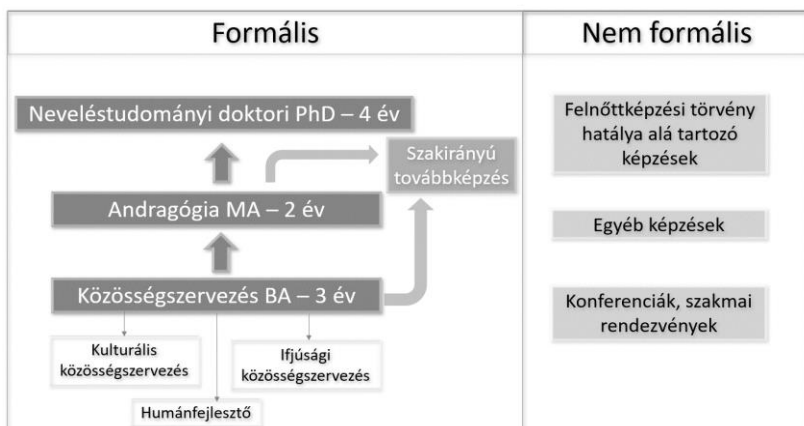
- Akadémiai képzés,
- Szakmai képzés,
- Önképzés,
- Piacorientált képzés (képzési intézmények által),
- Vállalati, vagy belső képzés.

A következő fejezetben a formális képzési lehetőségeket foglalom össze a magyarországi és szerbiai felnőttnevelési szakemberek vonatkozásában.

Felnőttképzési szakemberek formális képzési útjai Magyarországon és Szerbiában

A felnőttnevelési szakemberek számára formális és nem formális képzési utak állnak a rendelkezésre Magyarországon és Szerbiában egyaránt. A szakma szempontjából a legnagyobb relevanciával bírnak a felsőoktatási képzések, amelyek Magyarországon jelenleg négy szinten valósulnak meg (1. ábra).

1. ábra: A magyarországi felnőttnevelési szakemberek képzési és továbbképzési útjai



Az első szinten található a közösségszervező alapképzés (2017-től), amelynek humánfejlesztő szakiránya nyújt andragógiai-didaktikai felkészítést, a második szinten pedig az andragógia mesterszak (2008-tól) helyezkedik el. Az alap és mesterképzést követően specializált szakképzettség megszerzésére van lehetőség, szakirányú továbbképzések keretében. A 2009-től második szakként felvehető andragógus tanári szak 2016 után andragógus pedagógus megnevezésű szakirányú továbbképzéssé alakult át. A felvi.hu adatai szerint 2021-ben összesen öt felsőoktatási intézmény kínálatában hat szakirányú továbbképzés¹³ érhető el a felnőttképzéshez kapcsolódóan. A negyedik szintet a neveléstudományi doktori program (1993-tól) képviseli. Itt megjegyzem, hogy Magyarországon már az 1950-es évektől kezdve van szakemberképzés a felnőttnevelés területén, amely öt alkalommal változtatott elnevezést és ennek megfelelően képzési tartalmat is (lásd JUHÁSZ, 2016). A szak(ma) 2006 és 2016 között viselte az andragógia elnevezést, amely alap- és mesterszakon készítette fel a szakembereket. Ma már csak az andragógia mesterképzés az egyedüli képzési szint (2008 óta), amelynek teljes tartalma a felnőttnevelési szakemberek felkészítését célozza.

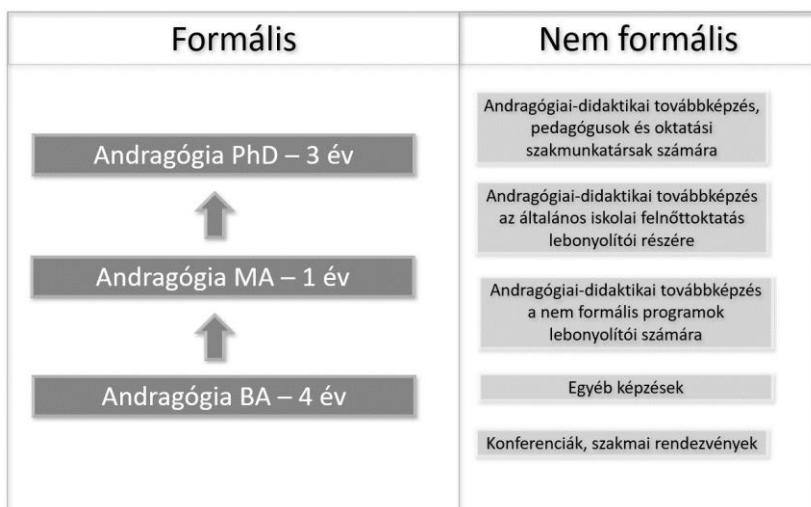
A kutatás során megmutatkozott, hogy habár az andragógia alapszak (2006-2016) a Magyar Kormány szakmastruktúrára vonatkozó módosításai hatására megszűnt, a közösségszervező alapszakon is nagy mértékben vannak jelen felnőttneveléssel

¹³ Felnőttképzési akkreditációs tanácsadó, Felnőttképzési menedzser, Felnőttképzési szervező, Andragógus pedagógus; Felnőttképző és pedagógus-szakvizsga; Felnőttoktatási fejlesztő

összefüggő tantárgyak. Ugyanakkor a nagy népszerűségnek örvendő andragógia és a jelenleg működő közösség-szervező szakképzettséghez vezető szakterületek és azok tartalma nem feleltethető meg egymásnak teljes mértékben. A kutatás továbbá azt is megmutatta, hogy a doktori képzésben alacsony az andragógiai témájú disszertációk száma, és csak az Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájában működik önálló andragógia alprogram. A megvizsgált doktori témakiírásokat illetően is alacsony számban vannak a felnőttneveléshez kapcsolódó témakörök. Ez egyrészt nem csak azt jelenti, hogy az andragógia téma nincs a tudományos érdeklődés középpontjában, de a tudományos kutatások hiánya a szakma tudományelméleti megalapozására és a tudományterület fejlesztésére lehet negatív, illetve hátráltató hatással. Másrészt pedig a felnőttnevelés alprogram hiányában a felnőttnevelési szakemberek tudományos munkássága nem kap célorientált támogatást, ugyanis a neveléstudományi doktori programokban található tantárgyak döntő többsége a pedagógia tudományterületéhez kapcsolódik (BESZÉDES, 2020).

Szerbiában a felnőttnevelési szakemberek formális képzése három szinten valósul meg (2. ábra), andragógia alapképzés (1), mesterképzés (2) és önálló doktori képzés (3) keretében. Andragógia mester és doktori képzés 1960-as évek óta létezik Szerbiában, amely 1979-ben andragógia alapképzéssel bővült (SAVIĆEVIĆ, 2006).

2. ábra: A szerbiai felnőttnevelési szakemberek képzési és továbbképzési útjai



A felnőttnevelési szakemberek egyetemi szintű képzése Magyarországgal ellentétben nem változott az évtizedek folyamán, a kezdetektől fogva kizárólag a Belgrádi Egyetem Bölcsészettudományi Karon, változatlan elnevezéssel működnek az andragógiai képzések. Habár andragógia tartalmú tantárgyak más egyetemeken tantervében is megjelennek országszerte, azok főként az általános andragógiai ismeretek közvetítésére korlátozódnak. A felnőttképzési szakemberek tehát kizárólag egy egyetemen tudnak szakirányú egyetemi képzésben részt venni, ami nyilván megnehezíti a más régiókban élő tanulók és érdeklődők képzéshez való hozzáférését, ahogyan a távolabbi régiók szakember-ellátását is. Szerbiában az alap- és mesterképzésekben évente 30 fő, míg a doktori képzésben legfeljebb 10 fő nyerhet felvételt (NACIONALNO TELO ZA AKREDITACIJU I PROVERU KVALITETA U VISOKOM OBRAZOVANJU, 2020).

Ez alacsonyabbnak számít, mint a magyarországi részvételi arány¹⁴, amely szintén alacsonynak értékelhető, pedig a közösség-szervezés alapképzést 12, az andragógia mesterképzést 6, míg a neveléstudományi doktori képzést 5 egyetem szervezi országszerte. Következtetésként tehát azt mondhatjuk, hogy mindkét országban alacsony számban történik az egyetemi szintű szakemberképzés és szakemberellátás.

¹⁴ Andragógia MA, 2020: 48 fő (felvi.hu, 2020)

Az egyetemi szintű képzések elnevezését és tudásmélységét/orientációját tekintve a két ország közötti hasonlóság az andragógia mesterképzésben található, azonban annak időbeni terjedelme már eltérést mutat. Szerbia 2005-ben vezette be a Bologna-rendszer szerinti háromciklusú képzéseket, azonban az azzal járó reformok megfelelő előkészületek hiányában nem hozták meg a várt hatást (DESPOTOVIĆ, 2014).

Az andragógia képzés nem tudott alkalmazkodni a ciklusok terjedelméhez, így az alapképzés továbbra is négy évig tart, míg a mesterképzés egy évet vesz igénybe. A kutatás során elvégeztem a magyarországi és szerbiai közösségsszervező/andragógia BA, MA és neveléstudományi doktori tantervek összehasonlító elemzését, ami arra az eredményre vezetett, hogy a magyarországi tantervek sokkal széttagoltabbak, több tudományterületet érintenek, a hallgatók jelentősen több tantárgyat teljesítenek, azonban a tantárgyak alacsony kreditértéke a jellemző. Ezzel szemben a szerbiai képzés szorosabb vonalvezetésű, amely a tantárgyak többségében a felnőttnevelés témakörét helyezi előtérbe. Továbbá számos választható tantárgy áll a hallgatók rendelkezésére, amely biztosítja az individualizált, rugalmas képzést (BESZÉDES, 2021).

Tekintve, hogy Magyarországon jelenleg nincs önálló andragógia alapszak (bár a közösségsszervező szak több andragógiai stúdiumot tartalmaz) és önálló doktori képzés az andragógia tudományterületén, egyértelmű következtetés, hogy Szerbiában megalapozottabb, és a szak(ma) történelmi alakulását tekintve töretlenebb a felnőttnevelési szakemberek professzionalizációja (BESZÉDES, 2020; JUHÁSZ, 2016; OVESNI, 2001).

Összefoglalás

A felnőttnevelési szakemberekre irányuló komparatív kutatás hasonlóságokra és eltérésekre világított rá Magyarország és Szerbia között. A szakemberek formális képzése mindkét országban legalább három szinten (BA, MA, PhD) valósul meg. Magyarországon nincs önálló andragógia BA és önálló doktori iskola, de a szakirányú továbbképzések legalább egy éves szakmai felkészítést/végzettséget biztosítanak a felnőttnevelési szakemberek számára a formális képzési rendszerben. A legnagyobb különbség azonban az elismert nemzeti foglalkozások esetében merült fel, mégpedig, hogy Magyarországon nincs konkrét legitim foglalkozás a felnőttnevelés területén (mint pl.

andragógus). Ez érdekes információnak minősül, hiszen a (nemzeti szinten hivatalosan nem elismert) szaknak van egyetemi (mester) szintű képzése, ami a szakmai tevékenység ellátására készíti fel az egyéneket. Ennek oka az andragógia szakma társadalmi elismerésének hiányában is kereshető, ami összefüggésben állhat az egyetemi képzés elnevezésének többszöri változásával. Ez a terület azonban egy új kutatási irányt tűz ki célul.

Irodalom

ABBOTT, A. (1988): *The System of Professions*. The University of Chicago Press, Chicago.

BALOGH Erzsébet (2018): Professzió elméletek a szociális munka kontextusában. *Acta Medicinae et Sociologica*, 9. évf., 26. szám. 109-127.

BELLINI, A. – MAESTRIPIERI, L. (2018): Professions Within, Between and Beyond. *Varieties of Professionalism in a Globalizing World*. *Cambio*, Vol. 8, Issue 16. 5-14. <https://doi.org/10.13128/cambio-24947>

BESZÉDES Viktória (2020): A felnőttnevelési szakemberek formális kiképzési útjai Magyarországon. *Opus et Educatio*, 7. évf., 4 szám. 371-382.

BESZÉDES Viktória (2021): Training Pathways for Adult Learning Professionals in Higher Education: Case of Hungary and Serbia. *Adult Education Quarterly*, <https://doi.org/10.1177/07417136211031531>

BERNHARDSSON, N. – LATTKE, S. (2011): Core competencies of adult learning facilitators in Europe. Findings from a transnational Delphi survey conducted by the project “Qualified to Teach”. http://asemlllhub.org/fileadmin/www.dpu.dk/ASEM/events/RN3/QF2TEACH_Transnational_Report_final_1_.pdf

CHARTERS, N. – HILTON, R.J. (1989): *Landmarks in international adult education. A comparative analysis*. Routledge, London, New York.

DESPOTOVIĆ, M. (2010): Professionalization of Adult Education – between Public and Scientific (non)Recognition. In: Medić, M. – Ebner, R. – Popović, K. (Eds.): *Adult Education: The Response to Global Crisis – Strengths and Challenges of the Profession*. Adult

Education Society, Belgrade. 47-72.

DESPOTOVIĆ, M. (2014): The Interpretation and Implementation of the Bologna Process in Serbia. *European Education*, Vol. 43, Issue 3. 43–55. <https://doi.org/10.2753/EUE1056-4934430303>

EGETENMEYER, R. – KAPPLINGER, B. (2011): Professionalisation and quality management: struggles, boundaries and bridges between two approaches. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, Vol. 2, Issue 1. 21-35. <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.rela0058>

EGETENMEYER, R. (2016): What to compare? Comparative issues in Adult Education. In: Slowey, M. (Eds.): *Comparative Adult Education and Learning. Authors and Texts*. Firenze University Press, Firenze. 79-94.

EGETENMEYER, R. – BREITSCHWERDT, L. – LECHNER, R. (2019): From traditional profession to new professionalism: A multi-level perspective for analysing professionalization in adult and continuing education. *Journal of Adult and Continuing Education*, Vol. 25, Issue 1. 7-24. <https://doi.org/10.1177/1477971418814009>

EVETTS, J. (2003): The Sociological Analysis of Professionalism. *International Sociology*, Vol. 18, Issue 2. 395-415.

FARKAS Éva (2013): A láthatatlan szakma. Tényeg és tendenciák a felnőttképzés 25 évéről. *typiART*, Pécs.

FELVI.HU (2020): Ponthatárok, jelentkezők és felvettek száma szak(pár)onként 2006-2020. www.felvi.hu [2021.07.01.]

FELVI.HU (2021): Szakirányú továbbképzések 2021. https://www.felvi.hu/felveteli/szakok_kepzesek/szakkereso/Szakkereso/index.php/szakiranyu_kepzesek [2021.07.01.]

FORMÁDI Katalin (2011): Piaci hatások a professzionalizáció folyamatának változásában. *Educatio*, 20. évf., 3. szám. 291-303.

FREIDSON, E. (1970): *Professional Dominance: The Social Structure of Medical Care*. Atherson Press, New York.

GRAVANI, M. N. – ZARIFIS, G. K. (2020): Setting the Context for Exploring the Role of Higher Education in the Professionalisation of Adult Educators. In: Gravani, M. N. – Zarifis, G. – Jogi, L. (Eds.): *The*

Role of Higher Education in the Professionalization of Adult Educators. Cambridge Scholars Publishing, Newcastle. 1-7.

GREENWOOD, E. (1957). Attributes of a Profession. *Social Work*, Vol. 2, Issue 3. 45-55.

IVANOVIĆ, D. – LETIĆ, N. (2018): Jedinstveni kodeks šifara za unošenje i šifriranje podataka u evidencijama u oblasti rada – Priručnik za primenu. Ministarstvo za rad, zapošljavanje, boračka i socijalna pitanja, Beograd.

JAKIMIUK, B. (2020): The Professionalisation of Adult Educators: Some Implications for Education and Training. In: Gravani, M. N. – Zarifis, G. K. – Jogi, L. (Eds.): *The Role of Higher Education in the Professionalisation of Adult Educators*. Cambridge Scholars Publishing, Newcastle. 46-58.

JUHÁSZ Erika (2016): A felnőttek képzése és művelődése egykor és ma Magyarországon. Csokonai Kiadó, Debrecen. <https://mek.oszk.hu/16200/16283/16283.pdf>

JÜTTE, W. – NICOLL, K. – HENNING, S. O. (2011): Professionalisation – the struggle within. *European journal for Research on the Education and Learning of Adults*, Vol. 2, Issue 1. 7-20. <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.relae2>

LARSON, M.S. (1977): *The Rise of Professionalism: A Sociological Analysis*. University of California Press, Berkeley.

JUHÁSZ Erika (2016): A felnőttek képzése és művelődése egykor és ma Magyarországon. Csokonai Kiadó, Debrecen.

KLEISZ, T. (2002): A professziódiskurzus. *Tudásmenedzsment*, 3. évf., 2. szám. 28-51.

KOBER, D. (2012): Intercultural Professionalisation in Adult Education. *Andragoške Studije*, Issue 2. 43-48. <http://www.as.edu.rs/pdf/articles/310> [2021.10.27.]

KSH (2021): Foglalkozások Egységes Osztályozási Rendszere (FEOR-08). <https://www.ksh.hu/docs/szolgaltatasok/hun/feor08/feorlista.html>

MIEG, A. H. (2008): Professionalisation and professional identities of environmental experts: the case of Switzerland. *Environmental*

Sciences, Vol. 5, Issue 1. 41-51.
<https://doi.org/10.1080/15693430701859653>

MINISTARSTVO ZA RAD, ZAPOSŁJAVANJE, BORAČKA I SOCIJALNA
PITANJA (2021): Šifarnik zanimanja.
<http://kodekssifara.minrzs.gov.rs/pretrazivanje-sifarnika-zanimanja>
[2021.03.27.]

MUZIO, D. – KIRKPATRICK, I. (2011): Introduction: Professions and organizations – a conceptual framework. *Current Sociology*, Vol. 59, Issue 4. 389-405. <https://doi.org/10.1177/0011392111402584>

OVESNI, K. (2001): Obrazovanje andragoških kadrova (Evropska iskustva). Institut za pedagogiju i andragogiju, Beograd.

PACCHI, K. – MARIOTTI, I. (2021): Shared Spaces or Shelters for Precarious Workers? Coworking Spaces in Italy. *Professions and professionalism*, Vol. 11, Issue 1. <https://doi.org/10.7577/pp.3911>

PARSONS, T. (1951): *The Social System*. Free Press, New York.

PEKKOLA, E. – CARVALHO, T. – SIEKKINEN, T. – JOHANSON, J. E. (2018): The sociology of professions and the study of academic profession. In: Pekkola, E – Kivistö, J. – Kohtamäki, V. – Yuzhuo, C. – Lyytinen, A. (Eds.): *Theoretical and methodological perspectives on higher education management and transformation: An advanced reader for PhD students*. Tampere University Press, Tampere. 121-150. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0843-8> [2021.10.27.]

RESEARCH VOOR BELEID – PLATO (2008): *APLINE- Adult Learning Professionals in Europe. A study of the current situation, trends and issues*. PANTEIA, Zoetermeer.

RESEARCH VOOR BELEID (2010): *Key Competences for Adult Learning Professionals*. PANTEIA, Zoetermeer.

SAKS, M. (2012). Defining a Profession: The Role of Knowledge and Expertise. *Professions and Professionalism*, Vol. 2, Issue 1. 1-10. <https://doi.org/10.7577/pp.v2i1.151>

SAKS, M. (2016): A review of theories of professions, organizations and society: The case for neo-Weberianism, neo-institutionalism and eclecticism. *Journal of Professions and Organization*, Volume 3, Issue 2. 170–187. <https://doi.org/10.1093/jpo/jow005>

SAVA, S. (2011): Toward the Professionalization of Adult Educators. *Andragoške Studije*, Issue 2. 9-22.

<http://www.as.edu.rs/pdf/articles/27> [2021.10.27.]

SAVA, S. (2018): Professionalisation of Adult Educators. Disappointment: Professionalisation of adult educators does not happen. ASEM Education and Research Hub for Lifelong Learning. <https://asemlllhub.org/policy-briefs/professionalisation-of-adult-educators/> [2021.07.14.]

SAVIĆEVIĆ, D. (2006): Andragoške ideje u međunarodnim okvirima. Institut za pedagogiju i andragogiju, Društvo za obrazovanje odraslih, Beograd.

STEINER, P. (2013): The Role of Professional Culture in Adult Education: Profession as an Open and Dynamic Concept. *Andragoške Studije*, Issue 2. 9-22. <http://www.as.edu.rs/pdf/articles/357> [2021.10.27.]

TURNER, C. – HODGE, M.N. (1970): Occupations and Professions. In: Jackson, J.A. (Ed.): *Professions and Professionalization*. Cambridge University Press, Cambridge. 17-50.

UREDBA (2017): Uredba o katalogu radnih mesta u javnim službama i drugim organizacijama u javnom sektoru. („Sl. Glasnik RS”m br. 81/2017, 6/2018 i 43/2018)

ZAKON O OBRAZOVANJU ODRASLIH ("Sl. glasnik RS", br. 55/2013, 88/2017 - dr. zakon, 27/2018 - dr. zakon i 6/2020 - dr. zakon)

2013. ÉVI LXXVII. TÖRVÉNY A FELNŐTTKÉPZÉS RŐL

Fekete Márta

A CSALÁD JELENTŐSÉGE A HOSSZÚÍTÉLETES FOGVATARTOTTAK MEGKÜZDÉSÉBEN

Összefoglaló

A bűnelkövetés okait kutató vizsgálatok szinte mindegyike kiemeli a család szerepét a bűnelkövetővé válás folyamatában. A hazai és nemzetközi kutatások között a témában ugyanúgy megjelennek a bűnelkövetővé válás előzményeivel foglalkozó vizsgálatok, mint a családi háttér, családi nevelési elvek, melyekre adott esetben kriminalizáló tényezőként tekinthetünk. A fogvatartottakkal kapcsolatos kutatásokban azonban a családnak egy másik jelentős arca is megmutatkozik: a támogató, megtartó jelleg, különös tekintettel a kapcsolattartás hatására, a szülőkép alakulására és a családnak a reintegrációban elfoglalt helyére. A 2019-ben hazai büntetés-végrehajtási intézetekben lefolytatott vizsgálatunk során a hosszúítéletes¹⁵ fogvatartottak megküzdési stratégiáit¹⁶ kutattuk. A 47 „nagyítéletes” fogvatartottal (15 nő és 32 férfi)¹⁷ felvett félig strukturált interjúkban a számos egyéb, reintegrációt segítő tényező, mint a munka, az oktatás jelentősége, a szupportív nevelői munka, mellett természetesen felmerült a család támogató jellege is, a nemzetközi kutatásokra reagáló módon a szülőszerep átalakulásának folyamatai, a szülőség érzésének felerősödése, és mindezeknek szerepe az egyén megtartásában, a társadalomba történő visszailleszkedésében. A tanulmányban elsősorban a család megtartó

¹⁵ A hosszúítéletet e kutatásban a minimum 12-15 éves elzárást jelenti.

¹⁶ LAZARUS és FOLKMAN (1984) nyomán megküzdés alatt a nehéz helyzetekkel történő szembenezés képességét, a problémamegoldásra való fókuszálás képességét, a saját felelősség beismerését, és különösen a társas támogatás iránti igényt értjük e kutatásban. Társas támogatás esetében a kutatásban megjelenik mind a fogvatartott társak felé fordulás, mind az intézeti dolgozók, mint referenciaszemélyek, illetve a családi háttér is. A kutatás fő csapásiránya nem a családi kapcsolatok feltárása volt, de mint megtartó erő, megjelenik a narratívákban. E tanulmányban elsősorban a család *segítő* karakterét járom körül.

¹⁷ Az alanyok kiválasztása az állományilletékes parancsnok előzetes beleegyezésével, hozzáférhetőségen és önkéntes alapon történt, az elsődleges szelekciós szempont a töltött ítélet hossza volt.

szerepére fókuszálok a kutatásból kinyert narratívák és a nemzetközi szakirodalmi kitekintés segítségével.

Kulcsszavak

zárt intézet, család, reintegráció, szülői kompetencia

A család két arca

A család a szocializáció elsődleges színtereként jelentős szerepet játszik az emberek értékrendszerének, világképének alakulásában. A család azonban nemcsak a világhoz nyújt értelmezési-viszonyulási keretet az egyén számára, hanem egy stabil családi háttér képessé is teszi őt arra, hogy az életében jelentkező nehéz helyzetek hozta akadályokkal könnyebben küzdjön meg. A bűnelkövetés okait kutató vizsgálatok szinte mindegyike kiemeli a család szerepét a bűnelkövetővé válás folyamatában. A fogvatartottak családjával foglalkozó nemzetközi és a hazai börtönkutatások eredményei a családnak két arcát tárják fel: az egyik a kriminalizáló, a másik pedig a megtartó erő. A kriminalizáló hatást számos hazai kutatás is vizsgálta (lásd: KEREZSI, 1995, 1997; BOLYKY és SÁRIK, 2005), ahogyan a nevelési sajátosságok nyomán kialakuló kriminalizálódási irányt is (lásd: CZENCZER, 2014; SOLT, 2012; HEGEDŰS et al, 2016). Ebben a mostani írásban azonban a családnak a másik karakterisztikájára, mégpedig a megtartó erőre fókuszálok, ahol alapvetően három irány fogalmazódik meg a nemzetközi kutatási tendenciákat tekintve:

- a kapcsolattartás hatása és annak segítő szerepe a fogvatartottak életében (HOLT és MILLER, 1972; ADAMS, 1992; COCHRAN, 2012);
- a családnak a reintegrációban betöltött szerepe (MARUNA, 2001; SULLIVAN et al, 2002; LA VIGNE, et. al 2004; BURNETT, 2004);
- illetve a szülőkép alakulása, ahol leginkább az anyaszerep átfarmálódásával (POEHLMANN, 2005), az apaszerep megélésével (ARDITTI, 2005; TRIPP, 2009) és a szülői kompetencia birtoklásával és alakulásával (NURSE, 2002) foglalkoznak az empirikus tanulmányok.

A tanulmányban szereplő szakirodalmi áttekintésben elsősorban a nemzetközi kutatásokat hívom segítségül, és ezek mentén mutatom be a család sokszínű szerepét a fogvatartottak életében. Az írás részét képezi 2019-ben, hazai börtönökben felvett 47 fogvatartotti interjú

narratíváinak bemutatása is. Az interjúkban elsősorban arra kerestük a választ, hogy a hosszútávú fogvatartottakat milyen stratégiák, külső-belső feltételek segítik a mindennapi boldogulásban és a nehéz helyzetekkel való megbirkózásban. A már alapvetőnek számító oktatás és munka szupportív jellege mellett természetesen megjelent a család, mint támogató, nehéz helyzeteken átsegítő tényező a fogvatartottak életében. Így a szakirodalmi áttekintésben a családdal kapcsolatban leginkább jellemzőnek gondolt faktorok hazai terepről történő aláfestésére mutatok be néhány fogvatartotti narratívát a Balassagyarmati-, a Szegedi- és a Kalocsai Fegyház és Börtön fogvatartottjainak beszámolóiból. Az általunk felvett interjúkban a család és az érzelmi kapcsolódások jelentősége a következő fókuszpontokon keresztül került feltárára:

- Családi háttér és nevelési jellegzetességek vizsgálata;
- Fontos események és személyek a fogvatartott gyermekkorából, melyek inspirálóan hatottak rá, segítették fejlődésében és előrejutásában;
- Jelenlegi kapcsolattartás meglétének és minőségének reflektálása;
- Annak vizsgálata, hogy milyen személyes kapcsolódásokra van szüksége az elítéltnak ahhoz, hogy egy napját jónak ítélje meg.

A kapcsolattartás hatása és segítő szerepe

Számos korábbi és folyamatosan születő elmélet, és azok nyomán induló kutatás bizonyítja a látogatásoknak a magatartásra gyakorolt pozitív hatását a fogvatartottak életében. Nem is csoda, hogy ennyire a kutatói érdeklődés fókuszában van a családi látogatások szerepe, hiszen a fogvatartottak zárt ajtókon belül mutatott fegyelmezett viselkedése kritikus sarokpontja a zárt intézetek nyugodt működésének. COCHRAN (2012) és SIENNICK és MEARS (2013) kutatása azt bizonyítja, hogy a látogatások következtében csökken a kihágó magatartás és a szabálysértések is csak elenyésző mennyiségben fordulnak elő közvetlenül a család megjelenését követően. Kérdés, hogy milyen okok húzódnak meg elsősorban emögött? Lehetséges magyarázatként merül fel az, hogy a család jelenlétével a fogvatartott öndefiníálása más irányt vesz, és közvetlenül a család érkezése előtt és után a család tagjaként, családfőként, gyerekként, apaként-anyaként észleli és értelmezi saját magát (WOLFF és DRAINE, 2004). Más felfogások szerint már maga a

látogatás ígérete is jó magatartásra ösztönzi a rabokat (BOTTOMS, 1999), ám nem mindegy e látogatások gyakorisága sem, hiszen a sporadikus jelleg inkább kontraproduktív, szemben azokkal a vizitékkel, melyek folyamatosak és folytonosak; ez utóbbiak képesek pozitív hatások előidézésére a fogvatartotti magatartásban (HOCHSTETLER et al, 2010; VISHNER és O'CONNELL, 2012).

A kutatásunkból kinyert narratívák is többségében a kapcsolattartás erejét világítják meg, különös tekintettel arra, hogy bár nagyon eltérő ütemben mérik az időt kint és bent, mégis fontos, hogy a fogvatartottnak legyen köldökzsinórja a világ felé: „[...] *beszűkül az embereknek a világa szerintem, eléggé lekorlátozódnak, akinek nincs külső kapcsolattartása...*”- vallja egy férfi fogvatartott, de a nők körében is találkoztunk hasonló vélekedésekkel a kapcsolattartás szükségességéről: „[...] *fontos, hogy meglegyenek, rendezettek legyenek az embernek a családi kapcsolata, már akivel tartja, az rendezett legyen. Mert akkor bejön a szomorúság, a lelkibetegség, az meg letöri még a testet is. És úgy marad az ember erős.*” Tehát mind intellektuális, mind érzelmi téren megmutatkozik a külső kapcsolatok, ezen belül is a család kiemelt szerepe.

A család reflektálása, mint ami *jelen van* a hétköznapiakban, jellemzően olyan esetekben és fogvatartottaknál merül fel, akik nem rendelkeznek kapcsolattartással: „*És most, hát, már eltelt azóta jócskán valamennyi idő, csak úgy itt rosszul érintenek például ilyenek, ha valaki a családjával beszél, örülök, nem az..., érti, hogy mire gondolok..., hogy nekem nincs.*” – vall egy női fogvatartott a szomorúságáról. Ugyanez a férfiaknál is tetten érhető:

„Nem jó, mert nem kapunk levelet, nincs kapcsolattartásunk, nincs telefon. Látom a világban a körülöttem levő embereket, hogy nekik jó életük, mármint nem jó, nem jól fejezem ki magamat, de nekem miért nincs? Megkapja a levelet, látom, hogy jó érzés, nekem miért nem?”

Sok esetben természetesen maga a fogvatartott az, aki tudatosan szakít a családjával bekerülése után, de legalábbis nem szorgalmazza a látogatásokat, ahogy egy későbbi fogvatartotti narratívából látni is fogjuk ezt. A látogatások akadályoztatására is kitér egy-egy vélemény: az általunk felvett interjúkban előtűnik az az igény, hogy a fogvatartott

a családjához minél közelebbi zárt intézetbe kerüljön¹⁸, hiszen ez az, ami biztosítja a folyamatos látogatást – ezért akár az is előfordul, hogy egy modernebb, tisztább börtönt felad az elítélt egy régimódibb intézetért csak azért, hogy családjához közelebb tudja magát. Az a vélekedés is megfogalmazódik egyes fogvatartottak részéről, hogy úgy érzik, anyagilag túl megterhelő a család számára az utazások megszervezése, ezért inkább vagy nem várják el a folyamatos látogatást, vagy pedig igyekeznek valamilyen módon támogatni a szeretteiket abban, hogy minél többször eljussanak hozzájuk.

„[...] abszolút nem élősködök rajtuk, tehát én 20 forintot nem kérek tőlük. [...] még a beszélőre is én küldtem a pénzt nekik, hogy ne az ő pénzükből kelljen jönni, hát küldtem húszezer forintot benzinre. Tudták, hogy azért csinálok mindent, hogy én lássam őket, mert nekem, hogy mondjam, nekem a fontos, nekem fontosabbak ők, mint én nekik. Én azt gondolom. Tehát nekem nagyobb szükségem van rájuk.” – vall egy férfi elítélt a kölcsönösségről.

A fentiek, tehát a látogatás szükségességét aláhúzó vélekedések érdekes ellenpólusaként jelenik meg azoknak az önsértési hajlamra gyakorolt hatása. Alison LIEBLING kutatásai (1992, 1999) azt bizonyítják, hogy a látogatások következtében nagyobb eséllyel szenvednek a fogvatartottak a börtönártalmak hatásaitól, hiszen ezeket megelőzően és követően megemelkedik a szorongás és az idegesség a rabokban.

„[...] ha én nem ölelhetem meg a családtagomat, akkor ne is jöjjön, mert nekem az sokkal rosszabb. [...] engem lehúz, ha látom [...], és én úgy gondolom, hogy arra kell törekedni, ami minket erősít [...], és én inkább lemondtam arról a beszélőről, mint hogy utána szenvedjen otthon is a családtagom, én meg itt. Nekem ez szenvedést okoz.” –

¹⁸ A 2013. évi CCXL. törvény (Bv. tv.) rendelkezik arról, hogy az elítélt köteles a szabadságvesztés büntetését az országos parancsnok által megszabott bv. intézetben tölteni (§ 133. (2)), ám az intézet kijelölésekor minden esetben törekednek arra, hogy az elítélt a lakóhelyéhez közeli intézetbe kerüljön. Ettől eltérő esetekben az elítélt a fogvatartásával összefüggő ügyekben írásban, kérelemmel fordulhat a bv. szervezethez (§ 141. (1)), ahogyan ez az idézett narratívák mögött szereplő fogvatartottak esetében is történt.

számol be egy női fogvatartott a hazai kutatásunkban.

Természetesen a napok egyformasága sem feltétlenül teszi lehetővé azt, hogy a fogvatartott magát érdekes, üdítő társaságnak találja a családja számára, így sok esetben inkább elzárkóznak attól, hogy beszámolóikban szembesüljenek aktuális életükkel, ahogyan a következő férfi elítélt is megfogalmazza: „[...] *16 év után én most már az én életemről nem olyan sokat tudok újat mondani [...]*”. Ugyanez a férfi azonban kitér arra is, hogy cserébe ő nagyon szívesen hallgatja szerettei történeteit telefonon, vagy olvassa azokat levélben, csak a saját életét nem tartja kellően lebilincselőnek ahhoz, hogy érdemesnek tartsa az abban történeteket velük megosztani. Liebling ugyanakkor arra is felhívja a figyelmet, hogy amikor viszont elmaradnak a látogatások, vagy a család egyáltalán nem vesz részt a fogvatartott életében, annak következménye frusztráció és agresszív viselkedés lehet (LIEBLING, 1992, 1999).

A kapcsolattartás hatása jól mérhető a visszaesések tükrében is. Holt és Miller közel ötven évvel ezelőtti kutatása is már azt mutatta meg, hogy a nem látogatott fogvatartottak 50%-a a szabadulást követő egy évben visszakerül a börtönbe. Ezt a kutatást a kutatópáros 412 fogvatartotton végezte el (HOLT és MILLER, 1972). A hozzánk időben közelebbi tudományos vizsgálódások sem mutatnak nagy eltérést Holt és Miller kutatásához képest ezen a területen. LA VIGNE és kutatótársai (2005) közvetlenül a szabadulás előtt és után álló 233 férfi fogvatartott esetében vizsgálták a családnak a fogvatartott életébe való bevonódása és a visszaesés közötti kapcsolatot, és azt találták, hogy a kapcsolattartásnak mediáló hatása van a családi kapcsolatok alakulásában, így az képes a család megtartó szerepét erősíteni a szabaduló személy életében. Ugyanakkor a partnerkapcsolatok esetében elmondható, hogy kizárólag azok tudnak a hosszú évek elszakíttóságában is megmaradni, amelyek már a börtönbe kerülés előtt és alatt is nagyon szorosnak voltak mondhatók. A saját gyermeknek is lehet a visszaesésre gyakorolt hatása, ám a gyermekkel való kapcsolódás minden esetben annak a függvénye, hogy a fogvatartott mennyire volt képes elzárva töltött éveit kivenni a részét – a maga módján – a gyermek neveléséből.

Duwe és Clarke 2012-ben 16 420, már szabadult fogvatartott utánkövetését végezte el a családi kapcsolatok hatását vizsgálva, és arra jöttek rá, hogy a látogatások szignifikánsan csökkentik a

visszaesés kockázatát, és ahol eleve tetten érhető volt egy biztos alap a családtagok kapcsolódásában, a rokonok részvétele a fogvatartott életében még jobban erősítette a már meglévő kötelekeket (DUWE és CLARK, 2012).

Az anyaszerep megélése és szülői kompetencia a rácsok mögött

Alapvetően elmondható, mind a hazai, mind a nemzetközi börtönkutatási trendeket figyelve, hogy a nők vizsgálata alulmarad a férfiakéval szemben (CREWE et al, 2017; LIEBLING, 2009). A nőket a bebörtönzésüket követően kicsit más előjelű hatások érik, mint a férfiakat. Elsősorban érzelmi megfosztottságot élnek át, és ezek enyhítésére törekednek valamilyen kapcsolódás formájában, vagy intimitáskereséssel. Nem ritka azonban, hogy a rácsok mögé kerüléssel számos nő a kinti életben már jócskán tapasztalt hatalomnélküliséget éli meg újra: az identitásától, öndefiníciójától, saját élete feletti kontrolltól való megfosztottságot (CARLEN, 1998).

A bebörtönzést követően az anyák által egyik leggyakrabban átélt érzés az anyai distressz. Ebben az állapotban olyan kérdések merülnek föl a gyermeküket otthon hagyni kényszerülő édesanyákban, hogy vajon mennyire jó anyák ők, mennyire lesznek képesek ezek után és ebben a helyzetükben ellátni anyai teendőiket, hogyan tudják megvédeni gyermekeiket úgy, hogy nincsenek mellettük? (ARDITTI, GRZYWACZ és GALLIMORE, 2013). Azonban amikor a gyerekek és a családtagok elérhető közelségben maradnak, olyankor a hála érzése is tetten érhető, mint ahogy az alábbi női fogvatartott narratívájában is olvashatjuk: *„Szeretnék a gyerekeim mellett lenni. Most mindent előlről kell kezdenem, úgyhogy örülök annak, hogy még mindig mellettem vannak.”*

Nem ritkán erősítik az anyai distressz hatását az inkompetencia és a büntudat érzései is (HANLON et al., 2005), és az embert próbáló helyzetekben gyakori megoldása az érzéseknek az anyák részéről a tudatos érzelmi eltávolodás (POEHLMANN, 2005). A kutatások azonban azt is megmutatták, hogy a szülői kompetencia érzése jelentősen erősödött azon anyák esetében, akik például hetente több levelet is váltottak gyermekeikkel, így valamelyest úgy érezhették, hogy részesei és alakítói gyermekeik, családjuk életének (TUERK és LOPER, 2006). Az anyaszerep jelentőségét tekintve a hazai narratívákban a kint maradó anya segítő arca is kidomborodik, azé az anyáé, aki mindig a gyereke mellett marad, és aki javarészt a legtovább

megmaradó családtag a büntetést töltő gyerek életében:

„[...] amíg az embernek a szülei élnek, addig hiába van gyereke, de míg az anyukája él, addig annak a gyereke lesz. De mikor elveszíti a szüleit... Mert az anyja nem veti meg a gyermekét sose. [...] addig vannak az életes életfogytosok jól, míg van kapcsolattartás, amikor elveszítik, befásulnak.”

Az apaszerep megélése

Az apákat bebörtönzésüket követően jellemzően más hatások és kérdések kínozzák, mint ami a fenti fejezettrészből, az édesanyák helyzetét figyelve kirajzolódik. Egyrészt, az apai identitást a bekerülést követően – ösztönszerűen – felváltja a fogvatartotti identitás, és az idő előrehaladtával ezek egymás ellenpólusaként erősödnek és gyengülnek: tehát „eltűnik” az édesapa, „megszületik” a fogvatartott (TRIPP, 2009). Számos empirikus kutatás mutatja, hogy sok fogvatartott édesapa, hasonlóan az anyákhoz, a saját szülői kompetenciáját kérdőjelezi meg bekerülésével, ám ezek jellemzően a jövőbe vetett félelmek – eltérően a nőket kínzó, jelenbe vetett aggodalmaktól –, és többnyire arra irányulnak, hogy hogyan lesznek képesek szabadulásukat követően újra betölteni a hiteles apa, a családfő szerepét (NURSE, 2002). Nehezíti ezt a belső munkát az, hogy a felelősségteljes apa képe csorbul, aminek oka lehet az, hogy a gyerekkel a kapcsolattartás akadályoztatott (a partnerrel fennálló konfliktus, vagy a gyermek életkora miatt), vagy pedig annak érzete, hogy az apának bentről nincsenek eszközei arra, hogy védelmező „funkcióját” betöltse a családban. Az sem ritka, hogy a gyermeknek a családtag bebörtönzése fölött megélt szégyene miatt érzi az apa szükségesnek a tőle való eltávolodást, mintegy a gyermek érdekeit szem előtt tartva, őt megkímélendő (ARDITTI, 2005; CHUI, 2010). Empirikus kutatások arra is rámutatnak, hogy nem egy esetben az apa az, aki a távolodást kezdeményezi, a saját maga érdekében (EDIN et al., 2001).

Az e kutatásból kinyert hazai narratívák alapján egyértelműen annak az apának a képe rajzolódik ki, aki bekerülése okán nem tudott gyermeke nevelésében részt venni. *„Van egy kilencéves kislány, hála Istennek, jó viszonyt ápolunk, hiába is sajnós nem tudtam nevelni, mert bekerültem, de megvan köztünk apa-fia viszony. Én bekerültem, ő pedig 6. hóban született, én pedig 5. hóban kerültem be.”* A

következő férfi fogvatartott vallomásaiban a nevelésből kimaradó mellett a segíteni keveset tudó, saját apai inkompetenciáját megélő férfi is tetten érhető: „[...] 16 éves, akkor fogant meg, mikor bekerültem, nem tudtam nevelni, ha úgy vesszük, egy idegen vagyok számára. Nem tudok mit írni, itt minden napom ugyanaz. [...] Tanácsokat kér, nem tudok neki tanácsokat adni, mert 27 éves korom óta bent vagyok, legszebb éveimet töltöttem itt. Egy hülye ballépés miatt.” Jellemző, hogy az idő előrehaladtával az apák felismerik felelősségüket gyermekük nevelésében, és olyankor aktívan igyekeznek kapcsolódni családjukkal, utódjaikkal, ahogyan az alábbi fiatal férfi fogvatartott is reflektálja saját nézőpontjának alakulását: „[...] nekem egy 5-6 év kellett, hogy észhez térjek, hogy nekem van gyerekem, hogy felelősséggel tartozom és hogy mit veszítettem el. Mi maradt ki az életemből.”

A zárt intézet szerepe és segíteni tudása is felszínre jut egyes fogvatartotti narratívákból, mégpedig, amikor olyan lehetőséget képes biztosítani az elítéltek számára, amilyenre kint soha nem lett volna lehetőségük. Ezek hosszútávon életerőt és hitet tudnak adni a fogvatartottnak: benti megküzdésében letagadhatatlan jelentőséggel bírnak, és hosszútávon a reintegrációt is segíthetik.

Az alábbi idézet előzménye az, hogy a korábban írni-olvasni is alig tudó, azt a börtönben elsajátító fogvatartott édesapáról kiderült, hogy kiválóan ír meséket. Ennek folyományaként lehetőséget kapott arra, hogy a meséit egy kreatív dokumentumfilm¹⁹, mely börtönben levő apák és otthon maradt gyermekeik kapcsolatáról szól, megörökítsék. A felvétel idejére eltávozást kapott az intézettől, így lehetősége nyílt arra, hogy gyermekével igazi alkotó munkában töltsön pár napot, amíg a film róluk szóló része elkészült. A 32 éves édesapa, akit egyébként azért választott ki a börtön szakértői állománya erre a szereplésre, mert egyrészt nagyon hitelesnek tartották őt a gyermekével való kapcsolódásában, másrészt pedig a családja is nagyon kitartott mellette végig a folyamatban, a következőképpen számolt be az átélt élményekről:

„Nekem ez olyan volt, hogy tudtam a fiamnak itt bent egy olyan

¹⁹A dokumentumfilm 2020-ban elkészült és a Budapesti Nemzetközi Dokumentumfilm Fesztivál versenyprogramjában is helyet kapott 2021-ben: Mesék a zárkából (2020), rendező: Visky Ábel (Proton Cinema)

lehetőséget adni, amit kint biztosan nem tudtam volna megadni. És nem lettem volna ilyen helyzetben, nem is tudtam volna egy ilyen helyzetbe kerülni, hogy egy ilyen mesét írjak. Meg se fordult a fejemben soha. [...] Meg közelebb is hozott a kisfiamhoz, mert amikor leírtam a mesét, kérdeztem, hogy jó lesz ez így? [...] voltam kint, kaptam plusz egy jutalmat, és voltam fönt a forgatáson, és nagyon örültem, hatalmas élményeket éltünk át a családommal, párommal, kisfiammal. Együtt ez a munka... Pfü. Nekem nagyon..., nagyon jó érzés. [...] Tudom azt, hogy most ezt leírom, ezt a mesét, hogy a kisfiam is el fogja olvasni, meg látom a szemén a csillogást, nem lehet elmondani, meg látom azt a büszkeséget, hogy hiába vagyok bent, akkor is övele foglalkozok, neki írom a mesét, ez a kapcsolat.”

Záró gondolatok

A fenti szakirodalmi áttekintésből és az aláfestésül szolgáló hazai kutatásból kinyert narratívákból láthatóvá válik a családnak a komplex szerepe a zárt intézeti neveltek életében. Számos esetben megjelenik a támogató, megtartó szerep. A szakirodalom kitér arra, hogy a látogatások jó hatással vannak a fogvatartottak magatartására: ezt egyes kutatások azzal magyarázzák, hogy a családi beszélők közeledésével a fogvatartotti identitást ideiglenesen átveszi a családban megélt identitás. Egy korábbi hazai kutatásban megjelenő nevelői vélekedés is a családi kapcsolatok jótékony hatását emeli ki a fogvatartottak életében:

„Nekem is fontos, hogy rendezett legyen mögöttem a háttér, mert nekem is könnyebb itt bent vele. Ha jön naponta levél, tud naponta hazatelefonálni, havonta jön látogató hozzá, akkor nyilván lényegesen könnyebb nekem is [...]. Azt gondolom, itt annak könnyű, aki mögött ott a család. Túlélheti, nem a szó legszorosabb értelmében, hanem lelkiileg.” (HEGEDÜS et al, 2016: 378)

A fenti idézet azt támasztja alá, hogy a családi kapcsolatok életben tartása az intézetek érdeke is, hiszen, ha a fogvatartott mögött fellelhető a támogató családi háttér, akkor az jelentős súlyokat képes levenni a bent dolgozók válláról.

Am a segítő erő mellett a családi kapcsolatok negatív hatása is tetten érhető: az eltávolodás, a kapcsolatok kiüresedése, a látogatásokat követő önsértésre való hajlam. Számos esetben maga a

fogvatartott dönt úgy, hogy nem kíván a kint maradt családja életében részt venni, ennek feltárása főként fiatalok esetében fontos feladat. E helyütt szükséges megjegyezni azt, hogy sok disszonáns elem található abban az igyekezetben, hogy a fogvatartott a családjával kapcsolódjon: nem ritka az, hogy a család által képviselt értékek nem összeegyeztethetők a társadalom szempontjából hasznosnak tartott értékekkel és életvitellel, és ebben az esetben érthető lehet az elfordulás.

A családi szerepek elemzése esetén nemcsak arra szükséges gondolnunk, hogy milyen irányban alakulnak a kint hagyott kapcsolatok, hanem arra is, hogy az egyén által birtokolt szerepek, apa- és anyaszerep, hogyan formálódnak a fogva tartás hatására. Az anyaszerep alakulása kapcsán elsődlegesen a szülői kompetencia megkérdőjelezése, és a női fogvatartottakra gyakran jellemző megfosztottság, alárendeltség érzése figyelhető meg a szakirodalom megállapításai nyomán. Jelen kutatás női alanyai esetében elsősorban a büntudat és a jelen lenni képtelenség található meg a fogvatartotti narratívákban. Az apaszerepet illetően elmondható mind a nemzetközi szakirodalom tanúsága, mind a hazai narratívák szerint, hogy az ő bebörtönzésük első éveiben jellemző, hogy apai, családi identitásukat felváltja a fogvatartotti identitás, ez adja öndefiníciójuk gerincét is. Néhány év elteltével azonban megjelenik az apai felelősség érzése, ami magával hozza a gondoskodás igényét, mely adott esetben megtartó erővel bírhat a fogvatartott életében.

A bv. intézetekre általában jellemző, hogy törekednek arra, hogy a fogvatartottaknak megmaradjanak a családi kapcsolataik, így biztosítanak beszélőt (személyes, Skype), és a levelezés sem ritka, sőt, gyakran ezt a kapcsolattartási formát választják a fogvatartottak, ám ennek oka lehet az öngyógyítás is (HEGEDŰS et al, 2016). Láthatjuk, hogy a családdal való együttműködésre, az abban rejlő erőforrások hasznosítására már léteznek jó intézményi gyakorlatok, ezekből egyet e tanulmányban pozitív példaként hoztam²⁰. Ezekről a programokról elmondható, hogy fontos sarokpontjait jelenthetik a fogvatartotti létnek, ezért szükséges folyamatos integrálásuk a zárt intézetekben biztosított programok sorába, hiszen hosszútávon a családdal való

²⁰ Az írásnak nem volt célja a bv. intézetekben fellelhető egyéb, a családi kapcsolódást erősítő program bemutatása és mélyebb elemzése, de számos ilyen fellelhető, pl. Apa-csoport, Családi Döntéshozó Csoportkonferencia.

kapcsolattartás minősége fokmérője lehet a bent töltött évek, és majd a szabadon töltött élet minőségének is.

Irodalom

ADAMS, Kenneth (1992): Adjusting to Prison Life. *Crime and Justice*, 16., 275-359.

ARDITTI, Joyce (2005): Families and Incarceration: An Ecological Approach. *Families in Society* 86., 251-258.

ARDITTI, Joyce – SMOCK, Sara – PARKMAN, Tiffaney (2005): „It’s Been Hard to Be a Father”: A Qualitative Exploration of Incarcerated Fatherhood. *Fathering*, 3., 267-288.

ARDITTI, Joyce – GRZYWACZ, Joseph – GALLIMORE, Sara W. (2013): A Demedicalized View of Maternal Distress: Conceptualization and Instrument Development. *Psychological Services*. Vol. 10, Issue 4. 386.

BOLYKY Orsolya – SÁRIK Eszter (2005): A fiataalkorú elkövetők gyermekkora – az elkövetővé válás előzményei. *Kriminológiai Tanulmányok* 42, 327-352.

BOTTOMS, Anthony E. (1999): Interpersonal Violence and Social Order in Prisons. *Crime and Justice* 26, 205-282.

BURNETT, Ross (2004): To Re-Offend or Not to Re-Offend? The Ambivalence of Convicted Property Offenders. In: Maruna, S. – Immarigeon, R. (eds.): *After Crime and Punishment: Pathways to Offender Reintegration*. Cullompton, Devon, Willan

CARLEN, Pat (1998): *Sledgehammer: Women’s Imprisonment at the Millenium*. London: Macmillan

CHUI, Wing H. (2010): „Pains of Imprisonment”: Narratives of the Women Partners and Children of the Incarcerated. *Child and Family Social Work*, 15, 196-205.

COCHRAN, Joshua J. (2012): The Ties that Bind or the Ties that Break: Examining the Relationship Between Visitation and Prisoner Misconduct. *Journal of Criminal Justice* 40, 433-440.

CREWE, Ben – HULLEY, Susie – WRIGHT, Serena (2017): The Gendered Pains of Life Imprisonment. *The British Journal of Criminology*, Vol. 57, Issue 6. 1359-1378.

CZENCZER Orsolya (2014): Veszélyes fiatalok vagy fiatalok veszélyben? Budapest: NKE Szolgáltató Kft.

DUWE, Grant – CLARK, Valerie (2011): Blessed Be the Social Tie that Binds: The Effects of Prison Visitation on Offender Recidivism. *Criminal Justice Policy Review*, Vol. 24, Issue 3. 271-96.

EDIN, Kathryn – NELSON, Timoth – PARANAL, Rechelle (2001): Fatherhood and Incarceration as Potential Turning Points in the Criminal Careers of Unskilled Men. *North-Western University Institute for Police Research*, 1-33.

HANLON, Thomas – BLATCHLEY, Robert – BENNETT-SEARS, Terry – O'GRADY, Kevin – ROSE, Mark – CALLAMAN, Jason (2005): Vulnerability of Children of Incarcerated Addict Mothers: Implications for Preventive Intervention. *Children and Youth Services Review*, Vol. 27, Issue 1. 67-84.

HEGEDŰS Judit – FARKAS Johanna – FEKETE Márta – IVASKEVICS Krisztián – MOLNÁR Katalin – SIPOS Szandra (2016): Bűnelkövetők családi háttere. In: Földvári M. – Tomposné Hakkel T. (szerk.): *Riport a családokról. A Család-, Ifjúság- és Népesedéspolitikai Intézet kutatási eredményei*, 2016. Budapest: L'Harmattan, 351-387.

HOCHSTETLER, Andy – DELISI, Matt – PRATT, Travis C. (2010): Social Support and Feelings of Hostility Among Released Inmates. *Crime and Delinquency*, Vol. 56, Issue 4. 588-607.

HOLT, Norman – MILLER, Donald (1972): *Explorations in Inmate Family Relationships*. Research Report No.4., Sacramento: California Department of Corrections

KEREZSI Klára (1995): *A védtelen gyermek: Erőszak és elhanyagolás a családban*. Budapest: Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó

KEREZSI Klára (1997): A fiatalkori bűnözés kezelése és megelőzésének lehetőségei. *Belügyi Szemle*, 45., 7-14.

LA VIGNE, Nancy G. – NASER, Rebecca L. – BROOKS, Lisa E. – CASTRO, Jennifer L. (2005): Examining the Effect of Incarceration and

In-Prison Family Contact on Prisoners' Family Relationships. *Journal of Contemporary Criminal Justice*, Vol.21., 314-335.

LAZARUS, Richard S. – FOLKMAN, S. (1984): *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer

LIEBLING, Alison (1992): *Suicides in Prison*. London: Routledge

LIEBLING, Alison (1999): *Prison Suicide and Prisoner Coping*. In: M. Tonry – J. Petersilia (eds.): *Crime and Justice: An Annual Review of Research*, Vol.26, 283-360.

LIEBLING, Alison (2009): *Women in Prison Prefer Legitimacy to Sex*. *British Society of Criminology Newsletter*, 63, 19-23.

MARUNA, Shadd (2001): *Making Good: How Ex-Convicts Reform and Rebuild Their Lives*. Washington DC: American Psychological Association

NURSE, Anne (2002): *Fatherhood Arrested: Parenting from within the Juvenile Justice System*. Nashville: Vanderbilt University Press

POEHLMANN, Julie (2005): *Incarcerated Mothers' Contact with Children, Perceived Family Relationships and Depressive Symptoms*. *Journal of Family Psychology*, Vol. 19, Issue 3. 350.

SIENNICK, Sonja E. – MEARS, Daniel P. – BALES, William D. (2013): *Here and Gone: Anticipation and Separation Effects of Prison Visits on Inmate Infractions*. *Journal of Research in Crime and Delinquency* Vol. 50, Issue 3, 417-444.

SOLT Ágnes (2012): *Peremen billegő fiatalok. Veszélyeztető és kriminalizáló tényezők gyermek- és ifjúkorban*. Doktori (PhD) disszertáció. Letöltés ideje: 2021. március 6. http://tatkteszt.elte.hu/file/dissz_2013_SoltAgnes.pdf

SULLIVAN, Eileen – MINO, Milton – NELSON, Katherine – POPE, Jill (2002): *Families as a Resource in Recovery from Drug Abuse: An Evaluation of La Bodega de la Familia*. New York: Vera Institute of Justice

TRIPP, Brad (2009): *Fathers in Jail: Managing Dual Identities*. *Applied Psychology in Criminal Justice*, 5., 26-56.

TUERK, Elena H. – LOPER, Ann B. (2006): *Contact Between*

Incarcerated Mothers and Their Children: Assessing Parenting Stress. *Journal of Offender Rehabilitation*, Vol. 43, Issue 1. 23-43.

VISHER, Christy A. – O'CONNELL, Daniel J. (2012): Incarceration and Inmates' Self Perception About Returning Home. *Journal of Criminal Justice*, Vol. 40, Issue 5. 386-393.

WOLFF, Nancy – DRAINE, Jeffrey (2004): Dynamics of Social Capital of Prisoners and Community Reentry: Ties that Bind? *Journal of Correctional Health Care* 10/3, 457-490.

A közoktatás tágabb aspektusai

**Huszár Zsuzsanna, Nagy Melinda, Tóth Péter,
Pukánszky Béla, Németh András**

**SZLOVÁKIAI MAGYAR PEDAGÓGUSOK
SZAKMAKÉPE, KISEBBSÉGI ÉS PEDAGÓGUSI
IDENTITÁSÁNAK VIZSGÁLATA²¹**

Összefoglaló

A tanulmány felvázolja a komáromi Selye János Egyetem Tanárképző Karán 2019-ben indult nemzetközi VEGA kutatás keretében a szlovákiai magyar pedagógusok kisebbségi és szakmai identitásvizsgálatára irányuló kutatás elméleti és módszertani hátterét és bemutatja a folyamatban lévő kutatás néhány eredményét.

Kulcsszavak

szlovákiai kisebbség, identitásvizsgálat, elméleti háttér, empirikus eredmények

Bevezetés

Az identitás kérdése napjainkban is az Európai Unió tudományos és politikai diskurzusainak fontos témája. Ezzel összefüggésben az etnikai identitás különböző pedagógiai relevanciájú témakörei – például az etnikai kisebbség műveltségi tartalmainak az iskolai curriculumban való megjelenítése, a nemzeti és kisebbségi identitás, kisebbségek kulturális önértelmezése, a különböző etnikai csoportok iskolai műveltségszerzésének autonóm formái, kisebbség-többség egymással kapcsolatos viszonya és különböző identitásának pedagógiai eszközökkel történő fejlesztése – is megjelentek a különböző neveléstudományi kutatásokban.

A tanulmány ehhez a kutatási irányhoz kapcsolódva, a komáromi Selye János Egyetem Tanárképző Karán 2019-ben induló nemzetközi VEGA kutatás keretében a szlovákiai magyar pedagógusok kisebbségi és szakmai identitásának szervező és önérvényesítő tényezőinek

²¹ A tanulmány kapcsolódik a Kisebbségi helyzet, identitás, oktatás – a szlovákiai magyar kisebbségi identitás iskolai önérvényesítési stratégiái című, a Szlovák Oktatási Minisztérium által támogatott VEGA pályázathoz. (Regisztrációs száma: 1/0117/19.)

vizsgálatára irányuló kutatáshoz kapcsolódik, amely ezeket az identitásformákat kérdőíves és interjú-módszerekkel vizsgálva, a szlovákiai magyar nemzetiségi pedagógusok szakmai nézeteinek és pedagógusi identitásának feltárására vállalkozik. Jelen munka a kutatás elméleti és módszertani hátterét vázolja fel (Ld. részletesen NÉMETH, 2019, PUKÁNSZKY 2019, HUSZÁR 2019); HORVÁTH – TÓTH – NÉMETH, 2019), és a folyamatban lévő kutatás néhány empirikus vizsgálati eredményét mutatja be.²² Eredményeink közül jelen tanulmányunk a pedagógiai gyakorlat nehézségeit a válaszadók nézőpontjából tárgyalja.

Kutatási előzmények

A kutatást megalapozó szakirodalmi tanulmány szerint (HUSZÁR, 2019) a magyarországi kutatásokban az 1970-es évektől a kisebbségi témával foglalkozó történeti, antropológiai, szociológia, szociálpszichológiai szakirodalom egyre gazdagodó formában van jelen. A kutatások fókuszában a kisebbségi meghatározottság mibenléte, rétegzettsége, a demográfiai tendenciák, a kisebbségi önértelmezések és stratégiák, az asszimilációs folyamatok, a nyelvhasználat, a jogi szabályozás, a kisebbségi oktatáspolitikai és nyelvpolitika, valamint a kisebbségekről alkotott társadalmi sztereotípiák kérdései állnak, és az identitás szerveződésére és komponenseinek feltárására vonatkozó kutatások is sajátos irányt képviselnek.

A téma regionális és etnopolitikai aspektusait kiemelő munkák (pl. BÁRDI, 2017) mellett, a szociológiai megközelítések (pl. LAMPL, 2019) és az identitás lokális dimenzióinak szociográfiai és etnográfiai megközelítési (pl. Bindorffer 2001) is jelen vannak a

²² A munka az ONK 2020 szimpózium keretében megtartott előadások nyomán készült: NÉMETH András: Szlovákiai magyar pedagógusok kisebbségi és pedagógiai identitása (szimpózium); HUSZÁR Zsuzsanna: Kutatási előzmények a szlovákiai magyar pedagógusok identitásának vizsgálatához; PUKÁNSZKY Béla: A pedagógus-identitás történeti-komparatistikai vizsgálata Szlovákia és Magyarország területén élő kisebbségek relációjában; NAGY Melinda, STREDL Terézia: Hallgatók identitás-tudatának vizsgálata egy szlovákiai magyar egyetemen; TÓTH Péter – HORVÁTH Kinga: Kisebbségi magyar pedagógushallgatók ideális tanári interakcióról alkotott nézetei. In: ENGLER Ágnes – RÉBAY Magdolna – TÓTH Dorina Anna (szerk, 2020): Család a nevelés és az oktatás fókuszában. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Debrecen, 438-442.

kortárs magyar nyelvű szakirodalomban. Multidiszciplináris megközelítésben szól az identitás kulturális gyökereiről, közösségi és egyéni megélési formáiról és dinamikáiról (BINDORFFER, 2001). Az etnicitással kapcsolatos elméleti és módszertani kérdéseket (FEISCHMIDT, 2010) tekinti át. Történeti megközelítésben az első szintetizáló munka „*Kisebbségi magyar közösségek a 20. században*” címmel 2008-ban látott napvilágot. Ennek angol nyelvű kiadása (BÁRDI – FEDINEC – SZARKA, 2011) 2011-ben jelent meg. A nyelvhasználat témakörében Kontra Miklós szerkesztésében jelent meg 1999 és 2016 között a „*A magyar nyelv a Kárpát-medencében a XX. század végén*” ötkötetes sorozat, a szomszédos országokban élő magyar kisebbségek nyelvi helyzetét bemutatva (TÁTRAI, 2017). Az Egyesült Államokban élő különféle kisebbségekkel kapcsolatos kutatásokról Bratter és munkatársai (BRATTER et al. 2014) adnak ad tájékoztató jellegű válogatást.

A kisebbségi magyar közösségek létszámbeli fogyatkozását vizsgáló kutatások mellett (GYURGYIK, 2006, GYURGYÍK – HORVÁTH – KISS, 2010) a kutatói érdeklődés kiterjed a kisebbségi fiatalok helyzetére is. A Kárpát-medencében élő, 15-29 éves fiatalok kollektív kötődéseinek világába egy összehasonlító kérdőíves kutatás (VERES – RUFF, 2018) nyújt betekintést. A határon túli fiatalok oktatási helyzetképét Bocsi Veronika 25–29 éves korosztályra vonatkozó statisztikai adatok alapján tárta fel (BOCSI, 2018). Morvai Tünde a kisebbségi tannyelvű felsőoktatási képzésekben anyanyelven való továbbtanulás sajátosságait vizsgálta pedagógusjelöltek körében (MORVAI, 2015). Csete Örs, Papp Z. Attila és Setényi János a kisebbségi oktatás általános tendenciáit (CSETE – PAPP – SETÉNYI2010), Papp Z. Attila a nemzetiségi oktatás kisebbségi identitásképző elemeinek rejtett tantervi mechanizmusait (PAPP, 2012) vizsgálta. A szlovákiai magyar oktatás huszadik század végi alakulásában László Béla két rendszerszintű problémát emel ki; egyrészt, hogy a szlovákiai magyar iskolai művelődés fejlődése nem követi az országos fejlődési tendenciákat; másrészt, hogy felgyorsult a magyar nemzetiségűek képzettségi szintbeli lemaradása a többség iskolázottsági jellemzőihez képest (LÁSZLÓ, 2000).

A kisebbségi és az etnikai identitás európai és regionális sajátosságait vizsgáló munkák (pl. Veres 2003) mellett, a szlovákiai magyar kisebbségi és pedagógiai identitás kérdéskörének átfogó elemzését Lampl Zsuzsa, Lanstyák István, Árendás Zsuzsa, Puskás

Tünde és más szerzők közelmúltban megjelenő munkái adják (ÁRENDÁS, 2009, LAMPL, 2001, 2006, 2007, 2008, 2008A, 2018, 2019, LANTSÁK, 2009, 2011, PUSKÁS, 2000, NAGY – STREDL – SZARKA, 2018; MARTONYIK, 2019; TÁTRAI, 2017).

Kutatási célok – módszertani háttér

Kutatásunk három terület érintkezési zónájában; a pedagóguskutatás, az identitáskutatás és a kisebbségkutatás közös metszetében értelmezhető. Az előzetes kutatási koncepció és a kutatási előzmények alapján megtervezett vizsgálatunk célja a válaszadó szlovákiai magyar nemzetiségi pedagógusok személyes identitását meghatározó tényezők, szakmaképük, deklarált pedagógiai nézeteik megismerése, a szlovák többség és a magyar kisebbség viszonyáról szóló deklarált véleményük feltárása, valamint a különféle származási alapon definiált csoportokkal kapcsolatos deklarált társadalmi távolságtartásuk alapján a szlovák-magyar viszony értelmezésének tágabb etnikai perspektívába helyezése. Az identitásmintázatok és interkulturális stratégiák vizsgálatához alkalmas értelmezési keretet nyújt a Berry-féle transzkulturális stratégiák (BERRY, 2003) modellje.

A kutatás kvantitatív elemét egy, a szlovákiai magyar pedagógusok kisebbségi és pedagógiai identitását vizsgáló, saját fejlesztésű kérdőíves felmérésünk adja. Kérdőívünk hét tartalmi blokkból áll (1. Háttérváltozók; 2. Nyelvismeret és nyelvhasználat; 3. Társadalmi távolság; 4. A mindennapi életmódra vonatkozó időmérleg; 5. A válaszadók véleménye a szlovák többség és a magyar kisebbség viszonyáról; 6. Szakmakép, pályakép, pedagógusi tapasztalatok; 7. A válaszadók személyes identitását meghatározó tényezők és nézeteik a személyes identitás komponenseinek pedagógiai formálhatóságáról).

Az adatgyűjtés online kérdőívvel, jellemzően zárt kérdésekkel történt többféle kérdéstechnika; feleltválasztás, Likert-skála, Bogardus-skála és időmérleg alkalmazásával. Kérdőívünkbe mindössze egy nyitott kérdést iktattunk be, ez pedig a rokon szakmákra vonatkozott. Az online kérdőíves attitűdvizsgálat aktív szlovákiai magyar pedagógusok körében történt. Ennek során sokszempontú, árnyalt megközelítésű, önbevalláson alapuló, aktuális kép leíró bemutatására kerülhet sor a válaszadói csoportra vonatkozóan. Kutatásunk kvalitatív része szlovákiai magyar

pedagógusokkal készített mélyinterjúkra és ezek elemzésére (STRÉDL– BAKA 2021) épül. E kutatási blokkunk a társadalmi beágyazottság hétköznapi megéléséből kiinduló narratív megközelítésmódot követi, amelynek segítségével feltárható az interjúalanyok szociális mikrovilága, és leírható az elbeszélő jellegű emlékezet által megteremtett pedagógusi szerepmegélésük és ennek közös vonásai. Erre alapozva kerül sor a pedagógus-identitás belső, személyes szervező elemeinek, és a kisebbségi identitással összefüggő jellegzetes elemeinek feltárására.

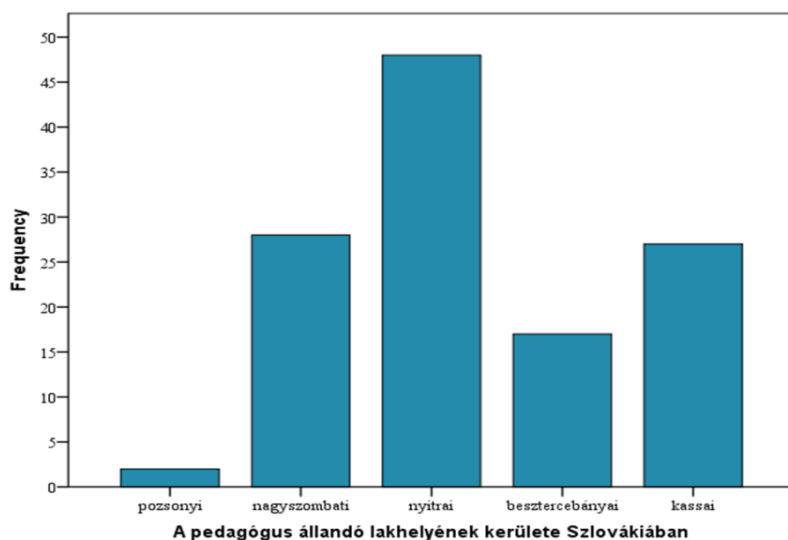
Kutatási eredmények

A továbbiakban – a válaszadó csoport jellemzését követően – a folyamatban lévő kutatás néhány részeredményének bemutatására vállalkozunk.

A válaszadók csoportjának jellemzői

A kérdőívet — szlovákiai magyar tanítási nyelvű iskolákban és óvodákban alkalmazotti jogviszonyban lévő pedagógusok töltötték ki, összesen 150 fő. Az adattisztítás után figyelembe vehető válaszadók (N:122) 91,8 százaléka (n=112) nő, a szakma elnöiesedésével összhangban.

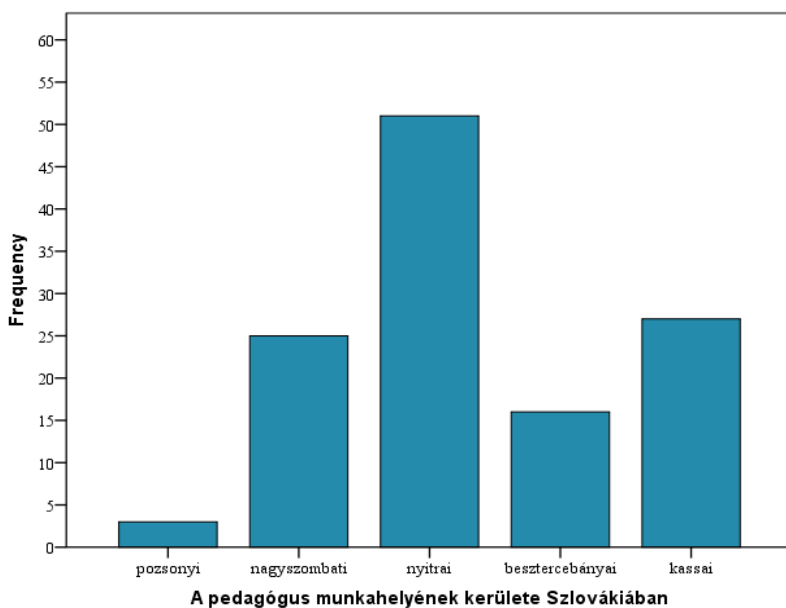
1. diagram: A válaszadó pedagógusok (N:122) állandó lakóhelyének járási megoszlása Szlovákiában



A válaszadóknak a pozsonyi, nagyszombati, nyitrai, besztercebányai és kassai kerületekben van a lakhelyük (1. diagram), nagy részük falun vagy kisvárosban született, mindössze 5,7 százalékuk származik nagyvárosból vagy fővárosból. Ez az arány a szlovákiai magyarság területi megoszlását tükrözi.

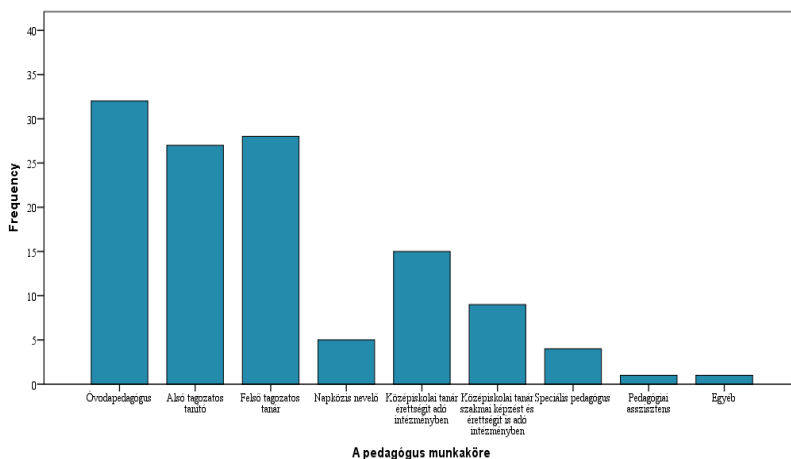
A válaszadó pedagógusok állandó lakhelyének és munkahelyének kerületi, járási megoszlása együttjárást mutat (1. és 2. grafikon). A válaszadók munkahelyi intézményei 55,7 százalékban városban, 44,3 százalékban faluban illetve községben vannak.

2. diagram: A válaszadó pedagógusok (N:122) munkahelyének járási megoszlása Szlovákiában



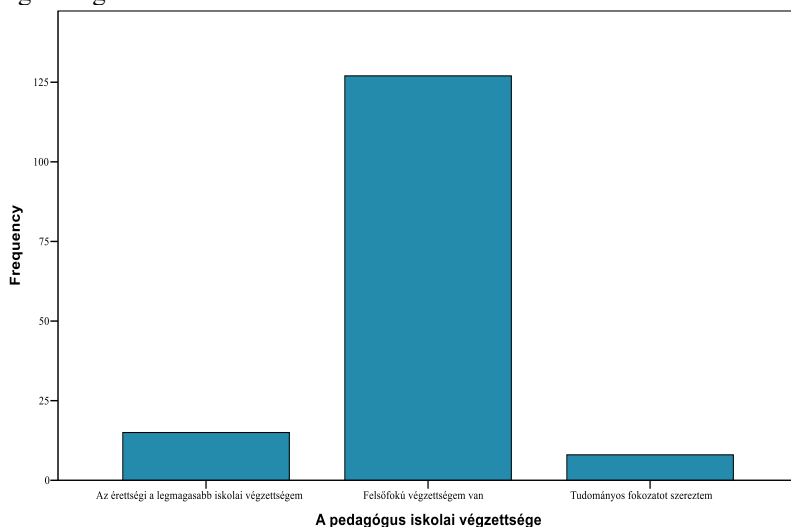
Munkakörét tekintve, a válaszadók 26,2 százaléka óvodapedagógus, 22,1 százaléka alsó tagozatos tanító, 23,0 százaléka felső tagozatos tanár, 4,1 százaléka napközis nevelő, 12,3 százaléka középiskolai tanár érettségít adó intézményben, 7,4 százaléka középiskolai tanár szakmai képzést és érettségít is adó intézményben, 3,3 százaléuk speciális pedagógus, 0,8 százaléuk pedagógiai asszisztens, 0,8 százaléuk pedig egyéb (3. diagram).

3. diagram: A válaszadó pedagógusok (N:122) munkaköri megoszlása



Az intézmények nagy része önkormányzati (62,3 százalék), 27,9 százalékuk állami, 5,7 százalékuk egyházi, 2,5 százalékuk magán, és 0,8 százalékuk alapítványi. A válaszadó pedagógusok 94,3 százaléka megfelelő végzettséggel rendelkezik a munkaköre ellátására.

4. diagram: A válaszadó pedagógusok (N:122) legmagasabb iskolai végzettsége

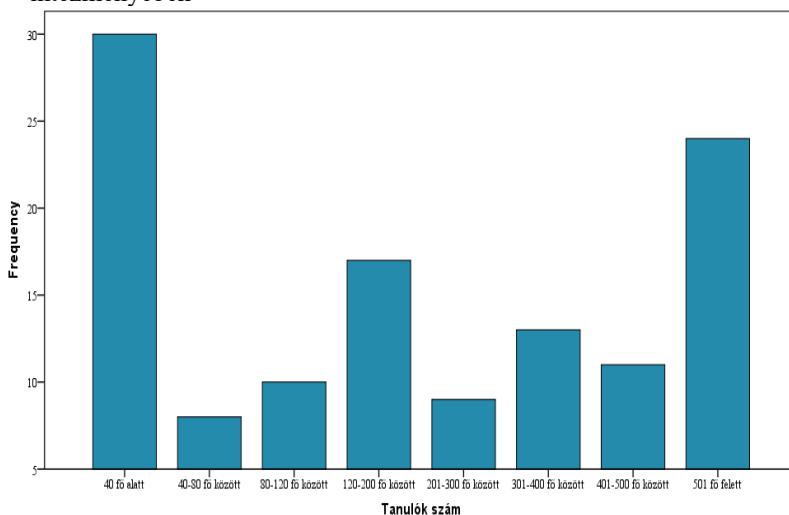


A válaszadók 63,1 százalék beosztott alkalmazott, 8,2 százalék

középvezető (pl. munkaközösség-vezető, egyéb), 27,9 százalék felső szintű vezető (pl. igazgató vagy helyettese) (és 0,8 százalék nem válaszolt erre a kérdésre). A válaszadók 83,6 százaléka legalább 8 év munkatapasztalattal rendelkezik. A válaszadók 86,1 százaléka elsőgenerációs pedagógus, és mindössze 13,9 százalékuk származik olyan családból, ahol felmenői között volt valaki pedagógus. A kutatásban résztvevők 85 százalékának van felsőfokú végzettsége, 5 százaléka tudományos fokozattal is rendelkezik, míg 10 százaléka csak érettségizett (4. diagram).

A válaszadók intézményének tanulóinak létszámát az 5 sz. diagram mutatja be. Az intézményre vonatkozó kérdésekre adott válaszok értelmezésénél figyelembe kell venni, hogy egy intézményből lehetett több válaszadó is, tehát nem minden válasz jelent meg eltérő-intézményt.

5. diagram: A növendékek létszáma a válaszadó pedagógusok (N:122) intézményében



A válaszadók intézményeinek 73,8 százaléka kizárólag magyar oktatási nyelvű, 20,5 százalékában magyar és szlovák tananyelvű csoportok és 5,7 százalékában minden csoportban mindkét nyelven zajlik az oktató-nevelő munka. A roma tanulók becsült arányát az iskolában ill. nevelési intézményben az 1. táblázat mutatja.

1. táblázat: A roma tanulók becsült aránya a válaszadók (N:122) intézményeiben

A roma tanulók becsült aránya	Az adott becslést adó válaszadók száma	Az adott becslést adó válaszadók aránya
Több mint 90%-uk roma	13	10,7
Kb. 80%-uk roma	5	4,1
Kb. 70%-uk roma	3	2,5
Kb. 50%-uk roma	1	0,8
Kb. 40%-uk roma	3	2,5
Kb. 30%-uk roma	6	4,9
Kb. 20%-uk roma	8	6,6
Kb. 10%-uk roma	17	13,9
Kevesebb mint 10%-uk roma	66	54,1
Összesen	122	100,0

A válaszadó pedagógusok a tapasztalt iskolai nehézségek témakörén belül 18 kérdést ítélték meg ötfokozatú Likert-skálán, ahol az 1-es a „Nem jelent nehézséget”, az 5-ös pedig a „Sokszor már kezelhetetlen nehézséget okoz” nehézségi szintet jelentette. A nehézségekre utaló egyes kérdéseket (és azok számozási sorrendjét) a 2. táblázat mutatja.

A pedagógiai munka nehézségeinek megítélése

2. táblázat: A megítélendő nehézségek listája a kérdőívben

Nehézség 1 (N=102)	Iskolakerülés, a tanulók iskolai mulasztásainak visszaszorítása
Nehézség 2 (N=113)	Motiválatlan tanulók megfelelő tanulmányi felkészítése
Nehézség 3 (N=107)	Speciális tanulási igényű tanulókkal való szakszerű bánásmód
Nehézség 4 (N=118)	Viselkedési problémákkal, magatartási zavarokkal küszködő tanulókkal való megfelelő és célravezető bánásmód
Nehézség 5 (N=111)	Szociálisan hátrányos helyzetű tanulók eredményes pedagógiai támogatása
Nehézség 6	Az olyan tanulókkal való tanulmányi előrehaladás, akiknek az anyanyelve nem azonos az iskolai tanítás nyelvével.

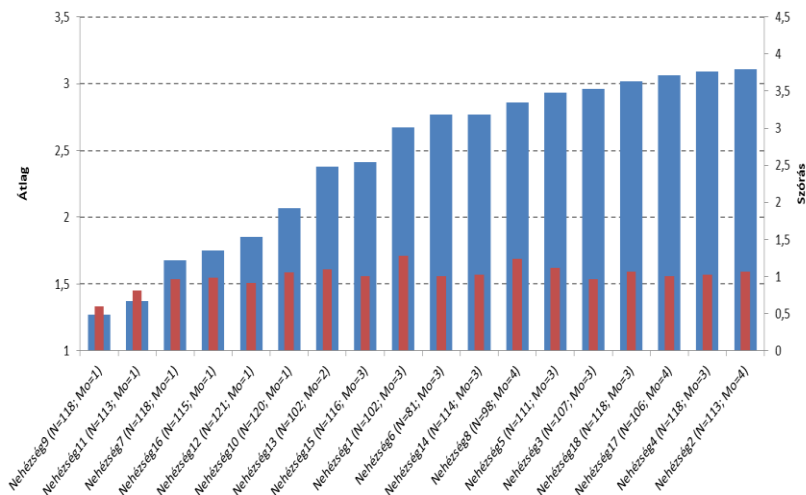
(N=81)	
Nehézség 7 (N=118)	Az újabb információs és kommunikációs technológiák (számítógépek, laptopok, tabletek, mobiltelefonok, interaktív táblák tanórai alkalmazása, internetes oktatóprogramok alkalmazása, elektronikus napló, stb) alkalmazása a tanítás során
Nehézség 8 (N=98)	A csökkenő gyermeklétszámból adódó egzisztenciális fenyegetettséggel való megküzdés (Mi lesz velem, hol fogok dolgozni, ha bezárják az iskolánkat?)
Nehézség 9 (N=118)	A kollégákkal való jó kapcsolat fenntartása
Nehézség 10 (N=120)	Az adminisztratív teendők folyamatos elvégzése
Nehézség 11 (N=113)	A munkahelyi főnök elviselése
Nehézség 12 (N=121)	A szülőkkel való jó kapcsolat kialakítása.
Nehézség 13 (N=102)	A nemzetiségi oktatás valós igényeire érzéketlen, közömbös, olykor ellenséges társadalmi környezet.
Nehézség 14 (N=114)	Az időnként agresszív, számonkérő, vádaskodó szülőkkel való kapcsolat.
Nehézség 15 (N=116)	A lelki fásultság, a kiégés elkerülése, a saját lelki egészségem megőrzése.
Nehézség 16 (N=115)	A szakmai töltekezés megoldása, munkahelyi támogatással eljutni szakmai továbbképzésekre
Nehézség 17 (N=106)	Az oktatás alulfinanszírozottsága.
Nehézség 18 (N=118)	A nemzetiségi oktatásban használható, megfelelő szakmai minőségű tankönyvek hiánya.

Az iskolai/óvodai nehézségek sorrendjét a szórás és az átlag függvényében az 6. grafikon mutatja. A válaszadók szerint a kollégákkal való jó kapcsolat fenntartása jelenti számukra a legkisebb nehézséget, a motiválatlan tanulók megfelelő tanulmányi felkészítése pedig a legnagyobbat.

Nagy nehézséget jelent számukra még a nemzetiségi oktatásban

használható, megfelelő szakmai minőségű tankönyvek hiánya, az oktatás alulfinanszírozottsága és a viselkedési problémákkal, magatartási zavarokkal küszködő tanulókkal való megfelelő és célravezető bánásmód.

6. diagram: Az egyes tényezők nehézségi szintjének megítélése

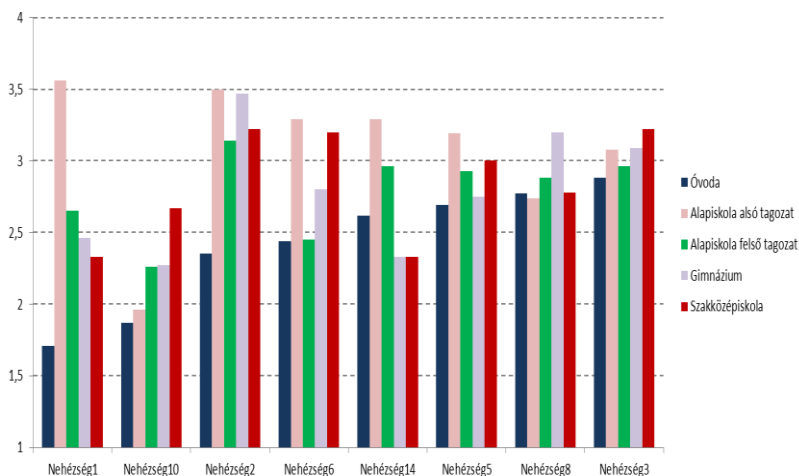


Az iskolatípusok szerint leginkább eltérő nehézséget okoznak az alábbiak:

- Iskolakerülés, a tanulók iskolai mulasztásainak visszaszorítása;
- Az adminisztratív teendők folyamatos elvégzése;
- Motiválatlan tanulók megfelelő tanulmányi felkészítése;
- Az olyan tanulókkal való tanulmányi előrehaladás, akiknek az anyanyelve nem azonos az iskolai tanítás nyelvével;
- Az időnként agresszív, számonkérő, vádaskodó szülőkkel való kapcsolat;
- Szociálisan hátrányos helyzetű tanulók eredményes pedagógiai támogatása;
- A csökkenő gyermeklétszámból adódó egzisztenciális fenyegetettséggel való megküzdés;
- Speciális tanulási igényű tanulókkal való szakszerű bánásmód.

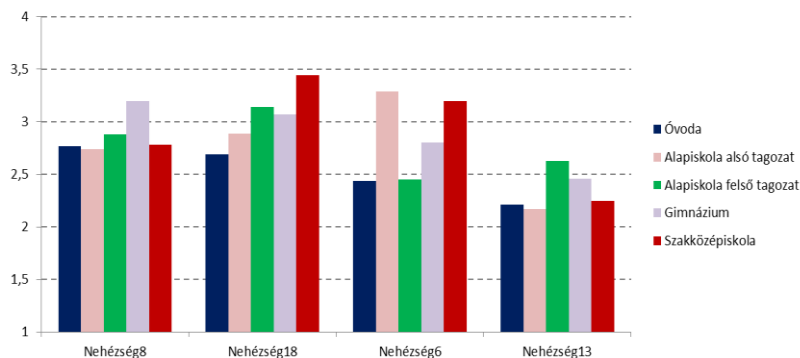
Az iskolatípusok közötti különbségeket a 7. diagram mutatja.

7. diagram: Egyes nehézségek megítélése iskolatípusok szerinti bontásban (N:122)



A továbbiakban megvizsgáltuk, hogy a nevelő-oktató munka gyakorlatához kapcsolódó nehézségek megítélés milyen válaszmegoszlást mutat az oktatási intézmények típusa szerint (8. diagram).

8. diagram: A válaszadó kisebbségi pedagógusok nevelési oktatási gyakorlatához kapcsolódó egyes nehézségek megítélése intézménytípusok szerint (N:122)



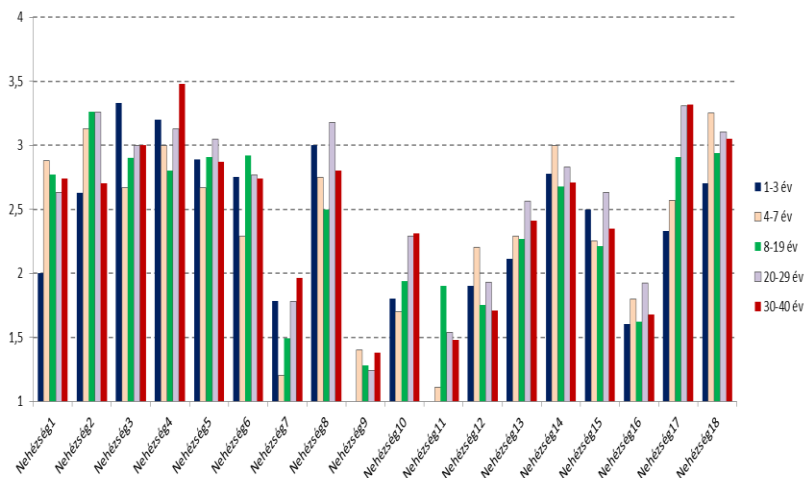
Jelentősebb különbséget az iskolatípusok között a 6-os számmal jelzett nehézségnél (Az olyan tanulókkal való tanulmányi előrehaladás, akiknek az anyanyelve nem azonos az iskolai tanítás nyelvével) tapasztaltunk: ez különösen az alsó tagozaton és a szakközépiskolákban okoz nehézséget. A nemzetiségi oktatásban használható, megfelelő szakmai minőségű tankönyvek hiánya szintén elsősorban a szakközépiskolákban tanító pedagógusok számára jelent nagyobb nehézséget.

Megvizsgáltuk, hogy a munkatapasztalat szerint van-e különbség az egyes tényezők nehézségi szintjének megítélése között (9. diagram) – azaz, hogy vajon melyek azok a nehézségek, amelyek a rövid munkatapasztalattal rendelkező pedagógusoknak jelentős problémát okoznak, míg a hosszú gyakorlattal rendelkezőknek nem, és fordítva. A rövid (1-3 év) munkatapasztalattal rendelkező pedagógusok esetében a speciális tanulási igényű tanulókkal való szakszerű bánásmód sokkal nagyobb nehézséget okoz, mint hosszabb munkatapasztalattal rendelkező kollégáiknak. A viselkedési problémákkal, magatartási zavarokkal küszködő tanulókkal való megfelelő és célravezető bánásmód sokkal nagyobb nehézséget okoz a rövid (1-3 év) munkatapasztalattal rendelkező pedagógusoknak és a nyugdíjhoz közel álló pedagógusoknak (30-40 év munkatapasztalattal rendelkezők), mint a többi életkori kategóriának. Az iskolakerülés, a tanulók iskolai mulasztásainak visszaszorítása a rövid (1-3 év) munkatapasztalattal rendelkező pedagógusok szerint nem jelentős probléma – a többi korosztály erről másképpen vélekedik.

A kollégákkal való jó kapcsolat fenntartása és a munkahelyi főnök elviselése egyik életkori kategóriának sem jelentős probléma, a rövid (1-3 év) munkatapasztalattal rendelkező pedagógusok közül pedig senki sem jelölte ezt be nehézségnek.

Az oktatás alulfinanszírozottságát és a nemzetiségi oktatásban használható, megfelelő szakmai minőségű tankönyvek hiányát elsősorban a hosszabb munkatapasztalattal rendelkező pedagógusok érzik jelentős problémának. Feltételezhető, hogy ebben az is szerepet játszik, hogy ők pályafutásuk során megtapasztalhattak olyan időszakot is, amikor ez kevésbé volt számottevő, de a háttérben meghúzódhat az is, hogy a fiatalabb pedagógusok sokkal inkább fordulnak az online elérhető oktatási segédletekhez (amivel ez áthidalható), mint az idősebb generáció.

9. diagram: A nehézségek megítélése a pedagógusi munkatapasztalat időtartama szerint (N:122)



Rokon szakmák a válaszadók szerint

Kérdőívünk nyitott kérdése a pedagógusszakmával rokon szakmák megnevezésére irányult. Az összesen 150 kitöltő közül 47 fő fogalmazta meg válaszait erre a kérdésre, tehát a válaszadók 31%-a. A 47 fő összesen 71 meghatározást adott. Leggyakrabban (20 esetben) a pszichológus szakmát említették. Többszöri említéssel szerepelt még valamilyen egészségügyi munkakör (orvos, ápoló,) és egyházi munkakör (lelkész, pap, tiszteletes megfogalmazásokkal), továbbá a könyvtáros, a művelődésszervező, a kommunikációs szakember vagy médiaszereplő, a menedzser, továbbá a művészeti, alkotó terület is több említéssel szerepelt.

Ennek alapján a válaszadók szakmaképéről elmondható, hogy a pedagógus szakmát alapvetően a segítő szakmákkal rokonítják, a kultúrákövetítés funkciója mellett kiemelve a szakma szervezési és kommunikációs aspektusait, valamint alkotó jellegét is.

Összegzés – a kutatás további irányai

Az identitás kérdéseiről a nemzetközi térben Erikson klasszikus identitáselméletének kritikai felülvizsgálatát követően (SCHACHTER, E.P. –GALLIHER, R.V. 2018) is élénk diszkusszió zajlik. Jelen munkánk az elméleti, kutatáshistoriográfiai háttér felvázolása mellett a folyamatban lévő kutatás néhány empirikus eredményének bemutatására vállalkozott. A kvantitatív és kvalitatív

kutatási eredmények feldolgozása és további elemzése nyomán lehetőség nyílik a szlovákiai magyar pedagógusok kisebbségi és pedagógiai identitásáról az eddiginél árnyaltabb kép megrajzolására, és néhány további, ma még nyitott kutatási kérdés megválaszolására: Mennyiben érhetők tetten a kisebbségi magyar pedagógusok válaszadó csoportjaiban az integráció, a marginalizálódás, az asszimiláció, illetve a szeparáció jelei? Többség és kisebbség viszonyának megítéléseiben kimutatható lesz -e a beolvasztó, a kirekesztő, a szegregáló és a multikulturális attitűd? Azonosíthatóak lesznek-e a kisebbségi identitás – PHINNEY – JAKOBY – SILVA (2007) nyomán megkülönböztethető – selforientált, családorientált és közösségorientált formái? Kirajzolódnak-e kutatásaink nyomán (faktoranalízissel feltárható) karakteres identitásprofilok? Megjelennek-e például más kutatásokban (pl VERES – RUFF 2018) már feltárt „kultúrnemzeti” és „államnemzeti” identitásprofilok?

A társadalmi elkülönülés vizsgálatának új irányát adhatják a társadalmi elkülönülés formáinak, mechanizmusainak és következményeinek megértésére törekvő diverzitásvizsgálatok (NÉMETH 2016, 2019), amelyek során a sokszínűség dimenzióinak (nem, életkor, társadalmi osztály, etnikum, vallás, nyelv stb.) keresztrétegzettségével és e szempontok átrendeződésével, új törésvonalainak megjelenésével is számolni lehet.

Irodalom

ÁRENDÁS Zsuzsa (2009): A nemzet, szülőföld és hovatartozás elbeszélései. Tabló, 12.2. sz.
https://epa.oszk.hu/03100/03125/00022/pdf/EPA03125_tabula_2009_2_269-274.pdf

BÁRDI Nándor – FEDINEC Csilla – SZARKA László (szerk. 2008): Kisebbségi magyar közösségek a 20. században. Gondolat - MTA Kisebbségkutató Intézet, Budapest.

BÁRDI, N. – FEDINEC, Cs. – SZARKA, L. (eds. 2011): *Minority Hungarian Communities in the Twentieth Century*. Columbia University Press, New York.

BÁRDI Nándor (2017): Álságos állítások a magyar etnopolitikában. A külhoni magyarok és a budapesti kormányzatok etnopolitikája. In: Jakab András – Urbán László (szerk.): *Hegymenet. Társadalmi és politikai kihívások Magyarországon*. Osiris Kiadó, Budapest. 130-155.

BERRY, J. W. (2007): A psychology of immigration. *Journal of Social Issues*, Vol. 57 Issue 3. 615–631.

BOCSI Veronika (2018): (Kárpát-medencei) Erőforrástérkép – magyar fiatalok az oktatás világában. In: Székely Levente (szerk.): *Magyar Fiatalok a Kárpát-medencében*. Magyar Ifjúság Kutatás 2016. Kutatópont Kft, Budapest, 183-206.

BRATTER, J. et. al. (2014): "Multiple Components of Race Data Library."

https://kinder.rice.edu/sites/default/files/documents/Multiple%20Components%20of%20Race%20Data%20Library_0.pdf Letöltés: 2020.01.10.

CSETE Örs – PAPP Z. Attila – SETÉNYI János (2010): Kárpát-medencei magyar oktatás az ezredfordulón. In: Ablonczy Balázs – Bárdi Nándor – Bitskey Botond (szerk.): *Határon túli magyarság a 21. században: konferencia-sorozat a Sándor Palotában 2006–2008*. Köztársasági Elnöki Hivatal, Budapest, 125–165.

EGRY Gábor (2017): A kisebbségi magyar identitás változásai a 20. században. *Múltunk – Politikátörténeti Folyóirat*, 62. évf. 4.szám. 78-108.

http://www.multunk.hu/wp-content/uploads/2018/10/egryg_17_4.pdf Letöltés. 2019.10.26.

FEISCHMIDT Margit (2014): Nemzetdiskurzusok a mindennapokban és a nacionalizmus populáris kultúrája. Előszó. In: Feischmidt Margit et. al (szerk.): *Nemzet a mindennapokban. Az újnacionalizmus populáris kultúrája*. L'Harmattan – MTA Társadalomtudományi Kutatóközpont Budapest. pp 7-48.

GURGYÍK László (2006): Népszámlálás 2001. A szlovákiai magyarság demográfiai, valamint település- és társadalomszerkezetének változásai az 1990-es években. Kalligram Könyvkiadó, Pozsony.

GYURGYÍK László – HORVÁTH István – KISS Tamás (2010): Demográfiai folyamatok, etnikulturális és társadalmi reprodukció. In: Ablonczy Balázs, Bárdi Nándor, Bitskey Botond (szerk.): *Határon túli magyarság a 21. században: konferencia-sorozat a Sándor Palotában 2006–2008*. Budapest: Köztársasági Elnöki Hivatal 67-123.

HORVÁTH Kinga – TÓTH Péter – NÉMETH András (szerk. 2019): Kisebbségi helyzet, identitás és műveltség. A szlovákiai magyar pedagógusok társadalmi önmegvalósítása. Selye János Egyetem, Komárno.

HUSZÁR Zsuzsanna (2019): Kutatási előzmények a kisebbségi identitás vizsgálatában és a projektben tervezett kérdőíves felmérés tartalmi koncepciója. In: Horváth Kinga – Tóth Péter – Németh András (szerk.): Kisebbségi helyzet, identitás és műveltség A szlovákiai magyar pedagógusok társadalmi önmegvalósítása. Selye János Egyetem, Komárno, 48-66.

HUSZÁR Zsuzsanna (2019): Válogatott magyar nyelvű irodalom a „Kisebbségi helyzet, identitás, oktatás – a szlovákiai magyar kisebbségi identitás iskolai önértékelési stratégiái” kutatási programhoz. In: Horváth Kinga – Tóth Péter – Németh András (szerk.): Kisebbségi helyzet, identitás és műveltség A szlovákiai magyar pedagógusok társadalmi önmegvalósítása. Selye János Egyetem, Komárno, 97-115.

JAKAB György (2019): A tömegiskola és a testnevelés óra rejtett szocializációs tanterve. Új Pedagógiai Szemle, 69. évf. 5-6 szám. 107-115.

LAMPL Zsuzsanna (2001): Nevelési területek preferenciája a gimnáziumban. Fórum Társadalomtudományi Szemle, 18. évf.3 szám. 21-43.

LAMPL Zsuzsanna (2006): A szlovákiai magyarok politikai identitása. Fórum Társadalomtudományi Szemle, 8. évf. 4.szám. 55–68.

LAMPL Zsuzsanna (2007): Magyarok lenni. A szlovákiai magyarok értékrendje. Nostra Tempora 14. Fórum Kisebbségkutató Intézet, Somorja.

LAMPL Zsuzsanna (2008): A kép és a tükör – avagy megfelel-e a jövő szlovákiai magyar értelmisége a saját maga által alkotott értelmiségképnek. In: Fedinecz Csilla (szerk.): Értékek, dimenziók a magyarságkutatásban. Magyar Tudományos Akadémia Magyar Tudományosság Külföldön Elnöki Bizottság, 61-83.

https://mta.hu/data/dokumentumok/magyar_tudomanyosság_kulfoldon/Ertekek-dimenziok.pdf

LAMPL Zsuzsanna (2008) Magyarok és szlovákok. Szociológiai tanulmányok nem csak az együttélésekről. Fórum Társadalomkutató Intézet, Somorja.

LAMPL Zsuzsanna (2018): A szlovákiai magyarok szociológiája. Fórum Kisebbségkutató Intézet, Somorja.

LAMPL Zsuzsanna (2019): A 2018-as szlovákiai magyar identitáskutatás első eredményei. Fórum Társadalomtudományi Szemle, 20. évf.1. szám. 3-26.

LANSTYÁK István (2009): Nyelvi ideológiák és filozófiák. Fórum Társadalomtudományi Szemle, 11. évf. 1.szám. 27-44.

LANSTYÁK István (2011): Nyelvi problémák a szlovákiai magyar beszélőközösségben. Fórum Társadalomtudományi Szemle, 13. évf. 2.szám. 3-24.

LÁSZLÓ Béla (2000): A szlovákiai magyar oktatásügy a kilencvenes években. Fórum Társadalomtudományi Szemle 2. évf. 2. szám. 3-29.

MARTONYIK, Juraj (2019): Az etnikai identitás összefüggései a szlovákok és a magyarok kölcsönös megítélésében. Fórum Társadalomtudományi Szemle, 21. évf. 4.szám. 35-42.

MORVAI Tünde (2015): Az új szlovákiai magyar pedagógus generáció. Kisebbségkutatás, 24. évf. 4.szám. 39-65.

NAGY Melinda – STREDL Terézia – SZARKA László (2018): Többség, kisebbség és tolerancia II. Kapcsolatok és identitások a számok tükrében. Selye János Egyetem, Komárom.

NÉMETH Ádám (2016): Diversity studies: új társadalomtudományi paradigma? Regio, 2. évf. 2. szám, 203–218.

NÉMETH Ádám (2019): A diverzitási indexek alaptípusai és alkalmazási lehetőségei az etnicitáskutatásban. Tér és Társadalom, 33. évf. 2. szám. 130- 147.

NÉMETH András (2019): Az identitás értelmezésének fogalmi és elméleti megközelítései a kisebbségi és pedagógiai identitáskutatás nézőpontjából. In: Horváth Kinga – Tóth Péter – NÉMETH András (szerk.): Kisebbségi helyzet, identitás és műveltség. A szlovákiai magyar pedagógusok társadalmi önmegvalósítása. Selye János

Egyetem, Komárno, 9-30.

PAPP Z. Attila (2012): Kisebbségi magyarok oktatási részvételének értelmezési lehetőségei. *Educatio*, 21.évf. 1. szám. 3-23.

PUKÁNSZKY Béla István: A szlovákiai pedagógus identitásvizsgálat történeti forrásai In: Horváth Kinga – Tóth Péter – Németh András (szerk.): Kisebbségi helyzet, identitás és műveltség A szlovákiai magyar pedagógusok társadalmi önmegvalósítása. Selye János Egyetem, Komárno, 2019, 31-37.

PUSKÁS Tünde (2000): Nyelv, identitás és nyelvpolitika Európában. *Fórum Társadalomtudományi Szemle*, 2. évf. 1.szám 15-23.

<http://forumszemle.eu/2000/06/02/puskas-tunde-nyelv-identitas-es-nyelvpolitika-europaban/>

SCHACHTER, Elli P. GALLIHER, Renee V. (2018): „Identity: Youth and Crisis” A Renewed Look at Erikson’s Writings on Identity. *Identity An International Journal of Theory and Research*, 18:4.pp. 247-250.DOI link: <https://doi.org/10.1080/15283488.2018.1529267>
Letöltés: 2021.06.19.

STRÉDL Terézia – BAKA Partik (2021): A narratív pedagógusidentitás vizsgálata szlovákiai magyar környezetben. Kézirat

VERES, Valér (2003): Etnikai versus nemzeti identitás kisebbségi helyzetben – az erdélyi magyarok esete. *Kötő-jelek*, 9-26.
<http://www.tarsadalomkutatas.hu/kkk.php?TPUBL-A-782/kotojelek2003/TPUBL-A-782.pdf>

VERES, Valér (2000): Az erdélyi magyarok és románok közösségi identitása a társadalmi struktúra tükrében. *Szociológiai Szemle*, 21. 4. 57–87.

VERES Valér – RUFF Tamás (2018): Kötődések – identitás, személyes kapcsolatok és nemzeti-etnikai attitűdök a Kárpát-medence magyar ifjúsága körében. In: Székely Levente (szerk.): *Magyar Fiatalok a Kárpát-medencében. Magyar Ifjúság Kutatás 2016.* Kutatópont Kft. Budapest, 387-434.

Holik Ildikó, Sanda István Dániel, Kersánszki Tamás

A SOFT SKILLEK JELENTŐSÉGE ÉS FEJLESZTÉSI LEHETŐSÉGEI A MÉRNÖKKÉPZÉSBEN

Összefoglaló

Napjaink felsőoktatásában előtérbe került a munkaerő-piaci igényekből kiinduló kompetenciafejlesztés és a hallgatóközpontú oktatási módszerek alkalmazása. Ezért az ún. hard skillek mellett a soft skillek fejlesztése is hangsúlyos szerepet kap. Kutatásunk mérnökhallgatók kompetenciáinak feltérképezésére és a fejlesztési lehetőségek meghatározására irányult. Az eredmények arra mutattak rá, hogy a vizsgált hallgatók a soft skillek tekintetében fejlesztésre szorulnak – különösen a nyitottság, a kommunikáció és az együttműködés terén. A hallgatók személyiségfejlesztését olyan kurzusok segíthetik elő, amelyek az önismeretet helyezik középpontba, valamint lehetőséget nyújtanak az együttműködésre, az alkalmazkodásra, a bizalom kialakítására, az empátia és a segítőkészség gyakorlására.

Kulcsszavak

soft skill, készségfejlesztés, oktatási módszerek

Soft skillek a felsőoktatásban

A 21. század technológiai fejlődése és a munkaerőpiac folyamatos változása a felsőoktatás számára is új kihívásokat jelent. A gyors változások szemléletváltást eredményeznek a felsőoktatásban (WOLHUTER, 2020): egyre fontosabbá válik, hogy az egyetemi hallgatók olyan korszerű, elméletileg megalapozott és gyakorlatban is alkalmazható ismereteket szerezzenek, melyek segítségével könnyen megállják helyüket a munka világában és a hétköznapi életben. Így a felsőoktatás egyik kiemelt célja a hallgatók felkészítése a sikeres munkavégzésre. Ez pedig a hard- és soft skillek egyidejű fejlesztésével valósulhat meg.

A *hard skill* (kemény készség) elnevezést az iskolában, tankönyvekből megszerezhető tudásra használjuk. „Fejlettségük jól mérhető, ellenőrizhető, értékelési rendszerük kialakult. Ezeknek az általános és szakmai ismereteknek, készségeknek az elsajátítása a tanulók számára meghatározzák azokat a szabályokat, rutinokat,

amelyek a különböző helyzetekben előírják, hogy mit és hogyan kell csinálniuk. A munkáltatók könnyen informálódhatnak ezekről a készségekről (pl. iskolai végzettség, nyelvtudás, számolási készség, számítógépes programok ismerete).” (DARUKA, 2017: 10)

Soft skilleknek (puha készségeknek) az interperszonális és intraperszonális készségeket nevezzük (DARUKA, 2017). A szakmai kompetenciákon kívül ezekre a készségekre is nagy szüksége van a 21. századi munkavállalónak. A soft skill-ek csoportosítására több példát is találhatunk a szakirodalomban.

Bennett és munkatársai (1999) négy fő kategóriát határoztak meg: az önmenedzselést, a munkatársakkal való kapcsolatot, az információkezelést és a feladatmegoldó készséget. *Gallivan* és munkatársai (2004) hat kategóriát neveztek meg: a kommunikációs és az interperszonális készséget, a vezetői és a szervezői készséget, az önmotivációt és a kreativitást. Kutatásuk szerint ezek az online álláshirdetések közel 26%-ában előfordulnak. *Beard* és munkatársai (2007) 250 munkáltató megkérdezése alapján 13-féle, munkáltatók által elvárt puha készséget, jártasságot említene. Ide tartozik például: a kommunikációs képesség, az analitikus gondolkodás, a csoportmunka, az interperszonális- és a szervezőkészség, a motiváció, valamint a gondolkodásbeli rugalmasság (KOLOSAI – BOGNÁR, 2007). *Chamorro-Premuzic* és munkatársai (2010) 15 komponensű soft skill rendszert határoztak meg. Ennek elemei: az önmenedzsmen, a kommunikációs, az interperszonális készség, a csoportmunka, a nagy megterhelés alatti munkavégzés, a kreativitás, a kritikai gondolkodás, a tanulási hajlandóság, a részletekre történő odafigyelés, a felelősségvállalás, a tervező- és szervezőkészség, az intuíció, az érettség, a professzionalizmus és az érzelmi intelligencia. *Schulz* (2008) a soft skillekre az alábbi példákat nevezte meg: kommunikációs készség, kritikus és strukturált gondolkodás, problémamegoldó készség, kreativitás, csapatmunka, tárgyalási készség, önmenedzsmen, időgazdálkodás, konfliktuskezelés, kulturális tudatosság, közös tudás, felelősség, illetan és jó modor, udvariasság, önértékelés, szociabilitás, integritás / becsületesség, empátia, munkamorál, projektmenedzsmen, üzleti menedzsmen.

A hard skillek fejlesztése markánsan megjelenik a felsőoktatási intézmények képzési programjában, azonban a soft skillek tudatos fejlesztése már kevésbé. Pedig a készségek e két csoportja kiegészítő kapcsolatban áll egymással, mindkettő egyaránt fontos, „szinergiájuk

biztosíthatja a felsőoktatásban a hatékonyabb tanulási-tanítási folyamatokat, az oktatás hatékonyságának és minőségének növekedését” (DARUKA, 2017: 10).

A mérnökképzésben különösen fontos kérdésként merül fel, hogy melyek azok a képességek, készségek, amelyek elengedhetetlenek egy mérnök számára a gyorsan változó információs társadalomban (CONLON, 2008; LAPPALAINEN, 2009; WILLIAMSON et al., 2013). Egyre nagyobb igény merül fel a rugalmas, alkalmazkodni tudó és kommunikatív mérnökök iránt (KOLMOS, 2006). A munkáltatók elvárják, hogy a friss diplomás mérnökök ne csak szakmai tudással rendelkezzenek, hanem olyan tulajdonságokkal is, mint például a problémamegoldás (POGÁTSNIK, 2020), a nyitottság és a kreativitás, hogy jól tudjanak bánni az emberekkel, tudjanak csapatban dolgozni (KERSÁNSZKI - NÁDAI, 2020).

A mérnököknek más mérnökökkel, beosztottaikkal, marketing és pénzügyi szakemberekkel, kereskedőkkel és számos más vállalati alkalmazottal, továbbá más vállalatok képviselőivel, külföldi partnerekkel kell együttműködniük, sőt (például a termékek ismertetése során) a felhasználókkal is kell kommunikálniuk (BAJZÁT, 2010). A soft skillek adják az alapját a felmerülő problémahelyzetek hatékony kezelésének, menedzselésének (SCHULZ, 2008).

A mérnökképzés elsősorban a szakmai kompetenciák és technikai készségek fejlesztésére összpontosít, ugyanakkor az is fontos lenne, hogy felkészítse a hallgatókat a munkahelyi igényekre. Schomburg (2007) elsősorban a szociális, kommunikatív, illetve a személyes kompetenciák hiányára hívja fel a figyelmet. Más tanulmányok is az interperszonális készségek fontosságára mutatnak rá a mérnöki munka tekintetében (DIREITO et al., 2012; BERGLUND – HEINTZ, 2014), továbbá hangsúlyozzák, hogy a technikai változások hatására újra kell gondolni a mérnökképzés „hagyományos útjait”, és olyan kompetenciákat kell fejleszteni, amelyek megfelelnek a munkaerőpiac elvárásainak.

A szakirodalmi források arra is rámutatnak, hogy a személyiségjellemzők fontos szerepet töltenek be a munkaképesség és az elégedettség szempontjából és a mérnöki foglalkozás kulcsfontosságú jellemzőinek számítanak. Williamson és mtsai (2013) kutatási eredménye szerint a vizsgált mérnökök abban különböznek a más foglalkozású vizsgálati személyektől, hogy több belső motivációval rendelkeznek és kitartóbbak, azonban kevésbé jellemzők

rájuk az alábbi tulajdonságok: magabiztosság, lelkiismeretesség, extrovertáltság, érzelmi stabilitás, optimizmus.

Más kutatások (LAPPALAINEN, 2009; DIREITO et al., 2012) is felhívják a figyelmet a mérnökök gyengéire: nehézséget okoz számukra a hatékony kommunikáció, az együttműködés, a csapatmunka, a projektmenedzsment, az egész életen át tartó tanulás. A svéd Linköpingi Egyetem egyetemi hallgatói körében végzett felmérés arra hívta fel a figyelmet, hogy a mérnökhallgatók szignifikánsan alacsonyabb empátiaszinttel rendelkeztek, mint a pszichológia és a szociális munkás szakosok. A mérnökhallgatók között is tapasztaltak különbségeket: az alkalmazott fizikus szakos hallgatók rosszabb eredményeket értek el, mint a mérnökinformatikusok. Ezek az eredmények az empátia fejlesztésének szükségességét hangsúlyozzák (RASOAL és mtsai, 2012).

A kutatásról

Mérnökhallgatók körében végzett kutatásunk a soft skillek fejlesztésének szükségességére hívta fel a figyelmet. A kutatás célja a mérnökinformatikus hallgatók kompetenciáinak feltérképezése és a fejlesztési lehetőségek mérlegelése volt.

Kutatási kérdéseink: Milyen személyiségjegyekkel rendelkeznek a mérnök informatikus képzésbe belépő hallgatók? Hogyan lehet fejleszteni a hallgatók kompetenciáit a mérnökképzésben?

A kutatásra 475 első éves mérnökinformatikus hallgató körében került sor. A megkérdezettek 9,1%-a nő és 90,9%-a férfi. Ez az arány nem meglepő, hiszen ezen a szakon igen alacsony szokott lenni a nők aránya.

A válaszadók átlagéletkora 20,15 év. A legfiatalabb hallgató 18 éves, a legidősebb pedig 35. A vizsgált hallgatók közül a legtöbben a fővárosban (37,3%). 11,8%-uk megyeszékhelyen, 33,1%-uk kisebb városban, 17,9%-uk falun él. A hallgatók 42,74%-a az érettségi évében kezdte meg tanulmányait a mérnökinformatikus szakon.

A hallgatók személyiségének vizsgálatára a Big Five Kérdőív magyar változatát (BFQ, CAPRARA és mtsai, 1993) alkalmaztuk (TORDAI – HOLIK, 2018a; 2018b). Ez a személyiségvizsgáló eljárás 5 dimenziót és 10 alszkalát foglal magában, valamint tartalmaz egy szociális kíváncsiság skálát is, amely azt mutatja, hogy mennyire kíváncsiak pozitív színben feltüntetni magukat a válaszadók (1.

A soft skillek jelentősége és fejlesztési lehetőségei

táblázat). A hallgatók 132 tételt értékelték 5-fokú önbecslő skálán. A kérdőív megbízhatóságának vizsgálatánál a Cronbach alfa értéke 0,86 volt, ami jónak tekinthető.

1. táblázat: A BFQ dimenzióinak és alszálláinak rövid áttekintése

Dimenzió	Alskála	Tulajdonságok
<i>Energia</i> élénk, kifelé forduló, magával ragadó	Dinamizmus	dinamikus, aktív, közlékeny, lelkes
	Dominancia	domináns, magas önbizalom, magabiztos
<i>Barátságosság</i> segítőkész, megértő, toleráns	Együttműködés	együttműködő, érzékeny mások szükségeire, empatikus
	Udvariasság	udvarias, kedves, emberséges, jóindulatú, engedelmes
<i>Lelkiismeretesség</i> felelősségteljes, rendes, szorgalmas	Pontosság	pontos, precíz, megbízható, rendszeres, alapos
	Kitartás	kitartó, állhatatos, képes a tevékenységek véghezvitelére
<i>Érzelmi stabilitás</i> kiegyensúlyozott, nyugodt, türelmes	Emocionális kontroll	képes uralkodni érzelmein, megküzdni a szorongásaival
	Impulzivitás kontroll	képes uralkodni az impulzivitásán (düh és ingerlékenység kezelése)
<i>Nyitottság</i> kreatív, fantáziadús, tájékozott	Nyitottság a kultúrára	nyitott a kulturális dolgok iránt, kulturális érdeklődés
	Nyitottság a tapasztalatokra	nyitott az újdonságra, és a sajátjától eltérő értékek, szokások, ötletek iránt

Az adatok alapján kirajzolódtak a megkérdezett hallgatók személyiségbeli jellegzetességei (2. táblázat).

2. táblázat: A BFQ dimenziók és a Szociális Kíváncosság skála leíró statisztikai jellemzői (N=475)

Dimenziók	Saját kutatás mintájának átlaga, N=475 (SD)	Magyar átlag* N=744 (SD)
Energia (E)	74.87 (12.06)	77.51 (11.85)
Barátságosság (B)	78.40 (10.09)	82.25 (10.09)
Lelkiismeretesség (L)	81.89 (10.80)	81.34 (11.11)
Érzelmi stabilitás (ÉS)	73.03 (12.59)	68.60 (15.83)
Nyitottság (Ny)	79.55 (11.11)	85.52 (6.88)
Szociális kíváncosság (Szk)	34.17 (5.45)	29.54 (6.88)

*Rózsa és mtsai (2006)

A BFQ hazai adaptációja (RÓZSA és mtsai, 2006) során kapott eredményekkel összevetve az Energia, a Barátságosság és a Nyitottság dimenzióban alacsonyabb, míg a Lelkiismeretesség dimenzióban az átlaghoz közeli, az Érzelmi Stabilitás dimenzióban viszont magasabb pontokat kaptunk. A Szociális kíváncosság skálán is magasabb pontokat érték el a megkérdezett hallgatók, ami arra utal, hogy kedvezőbb színben szeretnék magukat feltüntetni. Az egyes dimenziók magas és alacsony övezeteiben is értelmeztük a kapott eredményeket (3. táblázat). A hallgatók többsége az Energia faktorban átlagos vagy alacsony értéket ért el. Azaz kevésbé dinamikusak és közlékenyek, alacsony az önbizalmuk, inkább megfontoltak, visszahúzódóak, és az önálló munkavégzést részesítik előnyben. Ez a dimenzió gyengébb szociális készségekre enged következtetni. A Barátságosság faktor tekintetében szintén átlagos vagy ez alatti eredményeket érték el, ami arra utal, hogy a tolerancia, az empátia, a segítőkészség és az önzetlenség kisebb mértékben jellemző rájuk, emiatt feltehetően kevésbé alkalmasak a csapatmunkára, együttműködésre.

3. táblázat: A minta eloszlása a BFQ dimenzióinak alacsony, átlagos és magas övezeteiben (N=475)

Dimenziók	Alacsony	Átlagos	Magas
Energia (E)	37%	41%	22%
Barátságosság (B)	34%	43%	23%
Lelkiismeretesség (L)	23%	44%	33%
Érzelmi stabilitás (ÉS)	20%	44%	36%
Nyitottság (Ny)	54%	33%	13%
Szociális kívánatosság (Szk)	2%	35%	63%

A nyerspontokat standardizált T-értékre átszámolva az egyes főskálákon elért átlagokat az alacsony – átlagos – magas kategóriákba soroltuk. ($T < 45$: alacsony, $45 \leq T \leq 55$: közepes, $T > 55$: magas).

A Nyitottság dimenzióban a túlnyomó többség alacsony pontszámot ért el, ami a megszokottsághoz való ragaszkodást, a változások, újítások elutasítását, a kevésbé eredeti és kreatív gondolkodást, valamint a művészetek és tudomány iránti érdeklődés hiányát jelzi.

Átlagos vagy magas eredményeket értek el viszont a lelkiismeretesség és az érzelmi stabilitás dimenzióiban. Ezt az jelenti, hogy megbízhatóak, kitartóak, a pontosság, és a felelősségvállalás jellemzi őket, továbbá kiegyensúlyozottak, nyugodtak és türelmesek. Ezek a személyiségvonások nélkülözhetetlenek a mérnöki munkához.

Feltűnően sokan értek el a Szociális kívánatosság tekintetében nagyon magas pontszámot, vagyis sokan pozitív képet akartak festeni magukról, nagyon meg akartak felelni az elvárásoknak. Ezért szükséges a külső kontrollós attitűd, a külső elvárásoknak való nagymértékű megfelelési vágy csökkentése. Fontos a belső kontrollós attitűd irányába való elmozdulás elősegítése.

A soft skillek fejlesztésének lehetőségei

A műszaki képzésben – csak úgy, mint a magyar felsőoktatásban – a „hagyományos”, frontális és ismeretközpontú oktatás elterjedt. Ez az oktatási forma valójában a homogénebb képességű csoportokban működik jobban, ahol a diákok munkatempója, gondolkodásmódja, ismerete közel azonos. Hiányossága, hogy a tanulók egyéni képességeit és készségeit nem tudja figyelembe venni. Nem interaktív, ezért számos képesség fejlesztésére nem alkalmas. A munkaerőpiac azonban egyre több és alkalmazható képességet követel meg a friss diplomásoktól, a tanulók pedig egyre jobban igénylik az aktív, interaktív, együttműködést és technológiahasználatot lehetővé tevő tanulóközpontú oktatást (BATES és mtsai, 2017; LADNAI, 2019).

A soft skillek fejlesztéséhez szükséges a tanulók önismeretének fejlesztése (FÜZI – JÁRMAI, 2019), olyan módszerek alkalmazása, amelyek által a résztvevők felismerik, azonosítják képességeiket, tulajdonságaikat, majd tapasztalati tanulás és interakciók révén tudatosan formálják azokat (NAGY, 2020; SEETHA, 2013).

A személyiségfejlesztésre jó alapot ad a hallgató aktív részvételére épülő változatos oktatási módszerek és munkaformák bevezetése, amelyek túlmutatnak az oktatás tartalmi, információátadó jellegén.

Erre törekszünk a mérnökhallgatók számára meghirdetett választható kurzusainkon is. A Kommunikáció kurzuson a diákok verbális és nem verbális kommunikációja áll a középpontban. A gyakorlatokon számos kommunikációs feladatot végeznek a hallgatók, melyek fejlesztik a szóbeli kifejezőkészségüket, a szókincsüket, a prezentációs technikáikat. A bevezető kommunikációs feladatok az ismerkedést szolgálják. A csapatépítő feladatok segítik az együttműködést, a konfliktuskezelést a csoporton belül. A kommunikációs készséget fejlesztő feladatok segítik őket az egyetemi és a hétköznapi kommunikációjukban. Különösen nagy érdeklődés kíséri a családi, az iskolai és a munkahelyi

kommunikáció témaköreit. A kommunikáció az álláskeresés folyamatában és a tárgyalástechnika témáit nagyon fontosnak érzik a diákok. Az asszertív kommunikáció kérdéskörét szintén nagy érdeklődéssel hallgatják, gyakorolják.

A Szociális készségfejlesztés tantárgy a szociálpszichológia néhány témakörébe enged bepillantást. Elsősorban az emberi természettel és a társas interakciókkal foglalkozik. Az előadásokon hangsúlyos szerepet kap benne az önismeret, az önértékelés, az éntudatosság. A saját és a másik ember viselkedésének értelmezése, az extravertió, introvertió és a személyészlés is a témakörei közé tartozik. A hallgatók különösen érdeklődnek az iránt, hogyan lehet „jó benyomást” kialakítani a környezetünkben, hogy mi a holddudvarhatás, illetve az órákon gyakran megfogalmazzák tapasztalataikat a sztereotipizálással kapcsolatosan. A társas kapcsolatok szintén az érdeklődés középpontjában állnak, mivel a huszonéves korosztály számára gyakran problémát jelent a kapcsolatok építése és kezelése. A Szociális készségfejlesztés című kurzus gyakorlatai kiscsoportos formában fejlesztik a hallgatók önismeretét, valamint azokat a társas készségeket, amelyek révén érzékenyebbé és nyitottabbá válnak a társas kapcsolataikban. A tantárgy a kommunikációs, a konfliktuskezelési és az együttműködési képességek fejlesztésével egyrészt hozzájárul a hallgatók egyéni boldogulásához, társas sikerességéhez, másrészt a tanulmányaik sikeres(ebb) folytatásához és befejezéséhez.

A sokt skillek fejlesztését célzó gyakorlatainkon különböző módszereket alkalmazunk. A csoporton belüli vita, a disputa kiváló lehetőséget biztosít arra, hogy a diákok kifejezzék gondolataikat, kifejtsék saját álláspontjukat, hogy érveljenek, hogy odafigyeljenek a másik félre.

A szituációs játékok egyszerre szórakoztatóak és fejlesztő hatásúak, lehetőséget biztosítanak arra, hogy a diákok különböző helyzetekben kipróbálják magukat.

A kollaboratív tanulás kiváló lehetőség a soft skillek fejlesztésére, mivel az a célja, hogy a diákoknak aktív tanulási

élményekben legyen részük. A kollaboratív tanulásnál az együtt-tanulás eredménye a közös cél sikeres teljesítése. Ezt a közösen végzett tevékenységgel éri el a diákok, amely során indirekt módon fejlődnek az együttműködéssel kapcsolatos készségeik is (MOLNÁR, 2020).

A felsőoktatásban is fontos szerepet kaphatnak a kooperatív módszerek (PAP-SZIGETI, 2007; TOMORY, 2020), amelyek alkalmazása szintén a soft skillek fejlesztését szolgálja, mert ezek a módszerek a tanulók együttműködésén alapulnak. A kooperatív tanulás négy alapelve (KAGAN, 2015) – az építő egymásrautaltság, az egyéni felelősség, az egyenlő részvétel és a párhuzamos interakció – a soft skillek fejlődését segíti elő. A kooperatív módszerek kedveznek a tanulói aktivitásra épülő élményszerű tanulásnak (TOMORY, 2020). Kutatási eredmények arra hívják fel a figyelmet, hogy a kooperatív tanulási technikák alkalmazása, a szociális készségek fejlesztésére irányuló kurzusok pozitív hatást gyakoroltak a munkában való együttműködésre és a személyes kapcsolatokra (SMITH et al., 2015).

A projektmódszer alkalmazása a tanulók érdeklődésére, a tanárok és a diákok közös tevékenységére épít. Ezért alkalmas az együttműködés, az empátia, a konfliktuskezelés, a kommunikáció fejlesztésére. A projekt középpontjában többnyire egy gyakorlati probléma áll, ezért kiváló lehetőséget nyújt a problémamegoldó készség fejlesztésére. Alkalmazása esetén a hagyományos tanár-diák kapcsolat is megváltozik (SIMONICS - MAKÓ, 2016). Ez azért is fontos, mind az egyetemi, mind a társadalmi integrálódás alapvető feltétele a hallhatók és oktatók megfelelő együttműködése (ENGLER, 2015). *Berglund és Heintz* (2014) tanulmánya arról számolt be, hogy a valós munkahelyi környezetben megvalósuló projekt alapú tanulás olyan képességeket, készségeket fejleszt, amelyek megkönnyítik a hallgatók foglalkoztatását, mint például a csapatmunka, a kommunikáció, a problémamegoldás, a konfliktuskezelés. A problémaalapú tanulás (PBL) különösen eredményes lehet a mérnökképzésben, mivel gyakorlati

problémákkal állítja szembe a hallgatókat, ezáltal készíti fel őket a kreatív, kritikus és elemző gondolkodásra, valamint a tanulási források felkutatására. A hallgatók komplex problémákat oldanak meg csoportmunkában, az ön- és társértékelést alkalmazva (EPSTEIN, 2004). Az önértékelés képességének fejlődése segíti a társértékelés képességének fejlődését, ami visszahat az egyre reálisabb önértékelésre, tehát a két párhuzamosan fejlődő képesség kölcsönhatása figyelhető meg. Továbbá a csoportmunkában dolgozó diákoknak nem csak a problémamegoldó készségeik fejlődnek, hanem a kommunikációs, kooperációs és vezetői készségeik is.

A fenti módszerek alkalmazásának a felsőoktatásban történő széleskörű elterjedéséhez azonban az oktatók módszertani kultúrájának fejlesztésére is szükség van. Kutatási eredményeink is azt erősítik, hogy egyrészt magas színvonalú oktatásra; a munka világában alkalmazható tudás átadására, másrészt a képességek fejlesztésére és a - fentiekben részletezett - puha készségek kialakítására kell törekednünk.

Összegzés

A technológiai fejlődés és a munkaerőpiaci elvárások új kihívások elé állítják a felsőoktatást. Egyre inkább előtérbe kerül a munkaerő-piaci igényekből kiinduló kompetenciafejlesztés, a gyakorlati képzés szerepe és a hallgatóorientált módszerek alkalmazása. Az ún. hard skillek fejlesztése mellett a soft skillek fejlesztése is főszerepet kap az oktatásban.

Mérnökhallgatók körében végzett kutatásunk eredményei arra mutattak rá, hogy a vizsgált hallgatók a soft skillek tekintetében fejlesztésre szorulnak - különösen a nyitottság, a kommunikáció és az együttműködés terén. A kutatás tanulsága, hogy hangsúlyt kell fektetni a kommunikációs készség, a szociális készségek, az önismeret fejlesztésére, a hallgatók motiválására és aktivizálására. Teret kell adni a csoportmunkának, mivel ez a munkaforma kiváló lehetőséget nyújt az együttműködés, az alkalmazkodás, a bizalom, az önzetlenség, az empátia, a segítőkészség gyakorlására. Fontos,

hogyan olyan feladatokat kapjanak a hallgatók, amelyek során ki tudják bontakoztatni kreativitásukat. Lényeges, hogy felkeltsük érdeklődésüket az egyes tudományterületek iránt.

A hallgatók személyiségfejlesztését elősegíthetik azok a kurzusok, amelyek az önismeret fejlesztését helyezik középpontba és lehetőséget nyújtanak a diákok aktivitására és együttműködésére. A felsőoktatásban is fontos szerepet kaphatnak a kooperatív módszerek, a kollaboratív tanulás, a projektmódszer és a problémaalapú tanulás. A hallgatóközpontú oktatási módszerek elterjedéséhez a szemléletváltás és az oktatók módszertani kultúrájának fejlesztése járulhat hozzá a felsőoktatásban.

Irodalom

BAJZÁT T. (2010): A mérnökök kommunikatív és interkulturális kompetenciája: elvárások és felkészítés. Pécsi Tudományegyetem, Pécs.

BATES, J. E. - ALMEKDASH, H. - GILCHREST-DUNNAM, M. J. (2017). The Flipped Classroom: A Brief, Brief History. In: Santos Green L., - Banas J., Perkins R. (eds): The Flipped College Classroom. Educational Communications and Technology: Issues and Innovations. Springer, Cham, 3-10.

BEARD, D. - SCHWIEGER, D. - SURENDRAN, K. (2007): Incorporating soft skills into accounting and MIS curricula. Proceedings of the 2007 ACM SIGMIS CPR conference on 2007 computer personnel doctoral consortium and research conference: The global information technology workforce. St. Louis, MO: ACM, 179–185.

BENNETT, N. - DUNNE, E. - CARRÉ, C. (1999) Patterns of core and generic skill provision in higher education. Higher Education, 37: 71–93.

BERGLUND, A. – HEINTZ, F (2014): Integrating Soft Skills into Engineering Education for Increased Student Throughput and more Professional Engineers. Proceedings of LTHs 8:e Pedagogiska Inspirationskonferens (PIK), Lunds University, Lund, Sweden.

CAPRARA, G.V. – BARBARANELLI, C. – BORGOGNI, L. – PERUGINI,

M. (1993): The "big five questionnaire:" A new questionnaire to assess the five factor model. *Personality and Individual Differences*. 15: 281-288.

CHAMORRO-PREMUZIC, T. – ARTECHE, A. – BREMNER, A.J. – GREVEN. C. – FURNHAM, A. (2010): Soft skills in higher education: importance and improvement ratings as a function of individual differences and academic performance, *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, Vol. 30, Issue 2. 221-241.

CONLON, E. (2008): The New Engineer: Between Employability and Social Responsibility. *European Journal of Engineering Education*, Vol. 33, Issue 2. 151-159.

DARUKA M. (2017): Miért van szükség az innovációk különböző fajtáira a felsőoktatásban? In: Bodnár É. – Csillik O. – Daruka M. – Sass J. (szerk.): *Varázsszer-e a tükrözött osztályterem?* Budapesti Corvinus Egyetem, Budapest, 6-13.

DIREITO, I. – PEREIRA, A. - OLIVERA DUARTE, A.M. (2012): Engineering Undergraduates' Perceptions of Soft Skills: Relations with Self-Efficacy and Learning Styles. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 55. 843-851.

ENGLER Á. (2015): Hallgatói elköteleződés hatása a szakmai életpályára. In: Pusztai G. - Ceglédi T. (szerk.): *Szakmai szocializáció a felsőoktatásban: A pedagógusképzés kihívásai a Kárpát-medencében*. Partium Press, Nagyvárad, 210-224.

EPSTEIN, R. J. (2004): Learning from the problems of problem-based learning. *BMC Medical Education* 4. 1-7.

FRASER, S. (2001): Graduate attributes and generic skills at Macquarie. *And Gladly Teche*, 1, 1-4.

FÜZI, B. JÁRMAI, E. (2020): The Features and Types of University Students' from the Viewpoint of Teachers. In: Linda, Daniela (ed.) *Proceedings of ATEE Spring conference Innovations, Technologies and Research in Education*, 2019. University of Latvia, Riga, 601-620.

GALLIVAN, M. J. – TRUEX, D. P. – KVASNY, L. (2004): Changing Patterns in IT Skill Sets 1998–2003: A Content Analysis of Classified

Advertising. Database for Advances in Information Systems, 35, 64–86.

KAGAN, S. (2015): Kooperatív tanulás. Ökonet, Budapest.

KERSÁNSZKI, T. - NÁDAI, L. (2020): The Position of STEM Higher Education Courses in the Labor Market. In: International Journal of Engineering Pedagogy, Vol. 10, Issue 5. 62-76.

KOLMOS, A. (2006): Future Engineering Skills, Knowledge and Identity. In: Christensen et al. (eds): Engineering Science, Skills, and Bildung. Aalborg University, Denmark, 165-186.

KOLOSAI N. - BOGNÁR T. (2007): Pedagógusok mentálhigiénéje. In: Bollókné Panyik I. (szerk.): Gyermek-Nevelés-Pedagógusképzés. Trezor Kiadó, Budapest, 33–51.

LADNAI A. (2019): A "pozitív pedagógia" lehetséges útjai. Autonómia és Felelősség: Neveléstudományi Folyóirat, 1-4, 25-48.

LAPPALAINEN P (2009) Communication as part of the engineering skills set. European Journal of Engineering Education 34. 123-129.

MOLNÁR Gy. (2020): Realitás vagy utópia? A jövő korszerű digitális oktatási és módszertani lehetőségei, valamint ezeket meghatározó keretrendszerek hatása. In: Hideg G. - Simándi Sz. - Virág I. (szerk.): Prevenció, intervenció és kompenzáció. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen, 78-100.

NAGY, E. (2020): Robotok az oktatási-nevelési folyamatokban. Képzés és gyakorlat: Training and Practice, Vol. 18, Issue 3-4. 176-186.

POGÁTSNIK M. (2020): A problémamegoldó képesség vizsgálata mérnökhallgatók körében. In: Hideg G. - Simándi Sz. - Virág I. (szerk.): Prevenció, intervenció és kompenzáció. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen, 281-301.

PAP-SZIGETI, R. (2007): Kooperatív módszerek alkalmazása a felsőoktatásban. Iskolakultúra, 1: 56-66.

RASOAL, C. – DANIELSSON, H. – JUNGERT, T. (2012): Empathy among students in engineering programmes, European Journal of Engineering Education, Vol. 37, Issue 5. 427-435.

RÓZSA, S. – KÖ, N. – OLÁH, A. (2006): Rekonstruálható-e a Big Five a hazai mintán? *Pszichológia* 26. 57–76.

SMITH, K.A. – SHEPPARD, S.D. – JOHNSON, D.W. – JOHNSON, R.T. (2005): Pedagogies of Engagement: Classroom-Based Practices. *Journal of Engineering Education* 94. 87–101.

SCHOMBURG, H. (2007): The professional success of higher education graduates. *European Journal of Education* 42. 35–57.

SCHULZ, B. (2008): The Importance of soft skills: Education beyond academic knowledge. *NAWA Journal of Language and Communication*, 2/1. 146–154.

SEETHA, S. (2013): Necessity of soft skills training for students and professionals. *International Journal of Engineering, Business and Enterprise Applications*, 4/2. 171–174.

SIMONICS I. - MAKÓ F. (2016): Az elektrotechnika tanításának módszertana. Typotop Kft., Budapest.

TOMORY I. (2020): A szociális készségeket fejlesztő módszerek alkalmazása a műszaki tanárképzésben. In: Simonics I. - Holik I. (szerk.) Új kutatások a szakképzés és a felsőoktatás területén: IX. Trefort Ágoston Szakképzés- és felsőoktatás-pedagógiai konferencia tanulmánykötet. Óbudai Egyetem, Budapest, 78-89.

TORDAI, Z. – HOLIK, I. (2018a): Student's Characteristics as a Basis for Competency Development in Engineering Informatics Education. *International Journal of Engineering Pedagogy*, Vol. 8, Issue 4. 32-42.

TORDAI, Z. – HOLIK, I. (2018b): The Necessity of Competency Development in Engineering Informatics Education in the Light of Students' Characteristics. In: Auer, M. E. – Guralnick, D. – Simonics, I. (eds): *Teaching and Learning in a Digital World: Proceedings of the 20th International Conference on Interactive Collaborative Learning – Volume 1*. Springer International Publishing, Cham. 224-232.

WILLIAMSON, J.M. – LOUNSBURY, J.W. – HANC, L.D. (2013): Key personality traits of engineers for innovation and technology development. *Journal of Engineering and Technology Management*, Vol. 30, Issue 2. 157–168.

WOLHUTER, C.C. (2020): Relevance, rigour and restructuring: The

3Rs as a compass for a community of scholars in need of direction. In: Wolhuter, C.C. (ed.): Education Studies in South Africa: The Quest for Relevance, Rigour and Restructuring, AOSIS, Cape Town, 1-21.

Virág Irén

A FILANTROPIZMUS HATÁSA A MAGYAR NEVELÉSÜGYBEN

Összefoglaló

A tanulmány annak a bemutatására vállalkozik, hogy a 18. század végén a mai Németország területén létrejött filantropizmus milyen új alapokra kívánta helyezni a korabeli német oktatási rendszert. A fő kutatási fókusz a filantropizmus pedagógiai gondolatainak megjelenésére valamint hatására helyezi a korabeli magyar oktatásügyben. Először az intézmények falain belül vizsgálódik, majd kiemeli azokat a meghatározó pedagógusokat, akik munkáját és pedagógiai tevékenységét a filantropista gondolatok szőtték át. Végül a magyar nevelési gyakorlatban érzékelhető filantropista jegyekre és hatásokra irányítja a figyelmet.

Kulcsszavak

filantropizmus, nevelés, oktatás

A filantropizmus kialakulása

A filantropizmus a 18. században jött létre Németországban. A harmincéves háború hosszú időre meghatározta a Német-római Birodalom politikai és területi szétagoltságát, a fejedelemségek közül Ausztria és Poroszország emelkedett ki. A német felvilágosodás kezdetének időszaka a 17. század, azonban a 18. század közepétől a francia szellem és kultúra is erőteljesen érezteti hatását a német területeken (GÖSSMANN, 2006). I. Frigyes Vilmos porosz király uralkodása idején (1713–1740) Poroszország Európa negyedik legnagyobb katonai hatalmának számított. Noha a tudományokat és a művészeteket nem támogatta (KRAUS, 2008), 1717-ben megpróbálta bevezetni a tankötelezettséget Poroszországban 5–12 éves gyermekek számára (Generaledikt), azonban megvalósítani csak részlegesen sikerült, mivel a pénzügyi háttér nem állt rendelkezésre.

Fia, Nagy Frigyes (1740–1786) a felvilágosult abszolutizmus jegyében kormányzott. A jobbágyság terheinek liberalizálása, valamint a kultúra, művészetek, és a tudomány támogatása mellett – az ő uralkodásának idején alakult a Porosz Tudományos Akadémia (Preußische Akademie der Wissenschaften) – hangsúlyt fektetett a nép

oktatására. Úgy gondolta, a nép oktatása és felvilágosítása az állam érdeke, így feladata is. Kötelezte a nemességet a falusi lakosság iskoláztatására. Ebben elkötelezett követőre talált Friedrich Eberhard Rochow személyében.²³ Rochow elkezdte a földbirtokai területén lévő a falusi népiskolák korszerűsítését. Minta népiskolát szervezett Reckahnban, Brandenburgban, figyelmet szentelt a tanítók képzésének, sőt útmutatást is készített számukra. Mindezek mellett foglalkoztatta a falusi népiskolák tananyaga, illetve az oktatás-nevelés módszerei (SCHMITT, 2007). Nagy Frigyes 1763-ban vezette be az általános tankötelezettséget (Generallandschulreglement), ami minden szándék ellenére az ő uralkodása ideje alatt is csak fokozatosan került megvalósításra.

A német fejedelemségek a 18. század végén önálló iskolarendszerrel rendelkeztek. Az oktatási rendszer intézményei között tehát a népiskola képezte az elemi oktatás színterét, ami szélesebb néprétegek számára is elérhetővé vált (HAMMERSTEIN – HERMANN, 2005). A tananyagot az olvasás, írás, számolás, hittan és éneklés jelentette, tantervi programját 1872-ben módosították, csökkentették a hittan szerepét, és helyet kaptak a természettudományok és a történelem (HERRLITZ – HOPF – CLOER – TITZE-ERNST, 2005). A falusi népiskolák mellett a városi népiskolák osztályaiban szintén az alapvető elementáris ismereteket sajátíthatták el a diákok. A gimnázium egy szűk réteg számára volt elérhető, elsősorban azoknak, akik az állami apparátusban kívántak később pozíciót betölteni, illetve tudományos pályára készültek. A gimnáziumi tananyagot a klasszikus nyelvek és az antik kultúra határozták meg (TENORTH, 2008). Mindemellett a magánnevelés különböző szinterei is jelen voltak.

A 18. századi német iskolarendszerben jelent meg a filantropizmus újfajta nevelési koncepciója a francia és német felvilágosodás hatásaként, főként Locke és Rousseau pedagógiai törekvéseit, valamint a Leibniz-Wolff-féle német racionalista filozófia nyomait (PUKÁNSZKY – NÉMETH, 1996) magán viselve. Az iskolai oktatásban praktikus és közhasznú ismereteket kívántak oktatni, és a tanítást a hétköznapi élethez próbálták illeszteni.

A történeti irodalom kezdetét 1768-hoz köti, Basedow *Vorstellung an Menschenfreunde und vermögende Männer über Schulen, Studien und*

²³ Friedrich Eberhard Rochow (1734 –1805): poroszországi földbirtokos.

ihren Einfluss in der öffentlichen Wohlfahrt (Szózat az emberbarátokhoz és jómódú férfiakhoz iskoláról, tanulmányokról és a közjólétre gyakorolt befolyásokról) munkájának megjelenéséhez, ami az akkori nevelési rendszer reformjának teljes programját tartalmazta, végét pedig 1793-ra jelölik (FINÁ CZY, 1927, KERSTING, 1992, FREYTAG, 2019).

Bár kétségtelenül rövid időszakot foglal magában, jelentőségét mégis méltatják. Nem feltétlenül az intézményes nevelés területén kifejtett korszakalkotó és a gyakorlatot megreformáló újításai miatt, sokkal inkább a gazdag pedagógiai szakirodalom kapcsán, illetve a reformeszmékre tett hatása következtében (FINÁ CZY, 1927).

A filantropizmus szakítani akart a tanításban uralkodó megkövesedett módszerekkel, a klasszikus nyelvek egyeduralmával, az antik szerzők munkáinak tanulmányozásával, helyette a praktikus és közhasznú ismeretekre, az élő idegen nyelvek tanulására, a szemléltetésen alapuló ismeretszerzésre, a természettel való szoros kapcsolatra helyezte a hangsúlyt. A magukat emberbarátoknak aposztrofáló filantropisták a hagyományos, egyoldalú intellektualizmus helyett az ember teljes kibontakoztatására törekedtek, ahol az akarat, az érzelmek és a test kiművelése is fontos szerepet kap (MÉ SZÁROS – NÉMETH – PUKÁNSZKY, 2005, KÉRI, 2018). Basedow a nevelés fő célját a gyermekek közhasznú, hazafias és boldog életre felkészítésében jelöli ki²⁴ (FRANK, 1922).

A filantropisták az állam vezetőit és a német polgárságot kívánták megnyerni az iskola, az oktatás, valamint a családi nevelés megreformálásához. A racionalizmus értelmében az iskola az uralkodó és az állam céljait képviseli, amennyiben a tanulók értelmét, gondolkodását fejleszti. A tanügy tehát politikum, aminek a gondozása az állam érdeke. Eszerint a filantropok úgy vélik, hogy a nevelés az állam feladata, így az iskolákat függetleníteni kell az egyháztól, csak abban az esetben tudnak hatást gyakorolni a közjóra. A filantropisták nevelési célja a hétköznapi hivatását becsületesen végző erényes polgár nevelése (FINÁ CZY, 1927). Ennek beteljesedését intézményes keretek között látták megvalósíthatónak, aminek során a gyermekek elsajátíthatják azokat az erényeket,

²⁴ Az eredeti szöveg: „Der Hauptzweck der Erziehung soll sein, die Kinder zu einem gemeinnützigen, atriotischen und glücksekigen Leben vorzubereiten”. Idézi: FRANK, 1922:66

amelyek a társadalom számára is hasznosak és fontosak, úgymint a kötelességtudat, pontosság, közösségért végzett munka szeretete. Ennek kialakulását a jutalmazással és büntetéssel segítették elő (PUKÁNSZKY – NÉMETH, 1996, FINÁ CZY, 1927, MIHALOVICSNÉ, 2006). Az első, a filantropizmus nevelési eszménye mentén működő bentlakásos nevelőintézetet Basedow hozta létre 1774-ben Philantropinum néven III. Lipót Frigyes Ferenc anhalt-dessau-i fejedelem támogatásával, melyet több hasonló intézmény követett az országban (VIRÁG, 2019, VIRÁG, 2020).

A filantropizmus hatása Magyarországon

A harmincas évekig a felvilágosodás eszméinek továbbélése figyelhető meg Magyarországon. Népszerűek voltak Locke, Rousseau, Pestalozzi és Herder nevelési eszméi, azonban a filantropizmus (Basedow, Campe, Trapp, Salzmann) és a neohumanizmus tanításai is jelen voltak. A filantropizmus pedagógiai gondolatait főként Tessedik Sámuel, Berzeviczy Gergely, Brunszvik Teréz nevével kapcsolta össze a témában megjelenő szakirodalom (FINÁ CZY, 1927, FEHÉR, 1999, PUKÁNSZKY – NÉMETH, 1996, MIHALOVICSNÉ, 2006). Az intézményekre vonatkozóan egy korábbi tanulmányunkban azt vizsgáltuk, hogy a magyar nevelésügyben léteznek-e a német filantropinumokhoz hasonló bentlakásos intézetek a nők számára (VIRÁG, 2014). Ehhez SZELÉNYI (1916) írása alapján négy korabeli színvonalasnak ítélt intézményt választottuk ki; Sennovitz Mátyás eperjesi lánynevelőjét, Steinacker Gusztáv debreceni intézetét, Seltenreich Károly pesti nőnevelőjét, és Szelényi listáját kiegészítettük Teleki Blanka nőnevelő intézetével. Ezek közül az első három, a polgárság számára nyílt, az utolsó egy kifejezetten arisztokratáknak alapított intézmény. Sennovitz intézetében a praktikus ismeretek tanítása, a jutalmazás módszerének erőteljes bevonása a növendékek motiválásába, valamint a testi és az erkölcsi nevelés hangsúlyos jelenléte alkotják azokat az elemeket, amelyek a filantropizmus koncepciójában is markánsan jelen vannak. Steinacker iskolájában a filantropizmusra jellemző kézimunka, és háztartási ismeretek jelen vannak a képzésben, azonban az oktatott tárgyak koncentrikusan bővülnek tartalmukban, és nem marad meg a képzés a gyakorlati ismeretek szintjén, noha a fokozatos ismeretbővítés szintén kétségtelenül filantropista elem. Seltenreich gyakorlatorientált oktatása, a természetgyűjtemény, a képtár és a különböző eszközök

szintén egyértelműen a filantropista oktatás irányába mutatnak. Teleki Blanka intézetének rövid fennállása alatt nem öltött egyértelmű filantropista vonásokat, noha azokat nagynénje közvetítésével minden bizonnyal ismerte. A vizsgált intézmények közös jellemzője, hogy az alapító és működtető pedagógusok, tanárok kimutathatóan ismerték a filantropisták pedagógiáját, és számos elemét beépítették a programjukba. Hangsúlyosan megjelenik a háziasszony szerepre való felkészítés, a gyakorlatban hasznosítható ismeretek oktatása, a tantárgyi tartalmak gyakorlatias megközelítése, valamint a szemléltetés módszerének az alkalmazása. Ezek a jegyek azt mutatják, hogy az intézetek nevelési alapelveiben és a tantervek szintjén több filantropista vonás azonosítható, ennek ellenére ez alapján nem mondhatjuk, hogy kizárólagosan a filantropinumokhoz hasonló intézményi jelleget öltenek (VIRÁG, 2014).

Volt több olyan magyar származású pedagógus, aki a filantropinumokat nem csak látogatta, hanem egy bizonyos ideig tevékenykedtek is ott, ilyen volt például Berzeviczy Gergely²⁵, Glatz Jakab²⁶ és Tschisch Tamás²⁷. Szelényi munkájában olyan pedagógusokat is kiemel, akik pedagógiai, és esetenként irodalmi tevékenységükben egyértelműen követik a filantropista koncepciót, mint például Lovich Ádám Dávid, aki a besztercebányai evangélikus gimnázium számára 1792-ben kompromisszumos tantervet készített, valamint Genersich János késmárki tanár, az ifjúsági irodalom művelésében pedig Glatz Jakab (SZELENYI, 1915).

A korszak pedagógusai közül Genersich János²⁸ a magyarországi felvilágosodás korának közismert alakjaként a magyar pedagógiai gondolkodás megújításának is aktív résztvevője volt (UGRAI, 2013). Genersich pedagógiai jelentőségét gazdag szakirodalom méltatja (FEHÉR, 1994, SZELENYI, 1915, SZELENYI, 1916, UGRAI, 2013, SÓLYOM, 2013, MOLOKÁČOVÁ, 2020).

²⁵Berzeviczy Gergely (1763–1822: magyar közgazdasági író, evangélikus egyházkerületi felügyelő.

²⁶Glatz Jakab (1776–1831): evangélikus lelkész, egyházi tanácsos.

²⁷Tschisch Tamás (1756–1836): Salzmann schnepfenthali intézetében vendégeskedett, majd a csetneki gimnázium rektora, ezt követően magánnevelő intézetet alapít Csetneken előkelőek és polgárok fiai számára.

²⁸Genersich János (1761–1823): evangélikus szepesi pedagógus, Trapp követője, történész, teológus, pedagógus

Genersich János (1761–1823) Kézsmárkon született, iskoláit szülőhelyén és Pozsonyban végezte. Közben 11 évesen egy évet Debrecenben töltött, hogy elsajátítsa a magyar nyelvet (Sólyom, 2013). Egyetemi tanulmányokat 1781–1785 között három és fél évig Jénában folytatott, ahol filozófiai és teológiai előadásokat hallgatott. Onnan hazatérve két évig nevelősködött a báró Calisch családnál, majd 1788-ban a késmárki evangélikus gimnázium klasszika-filológia tanára lett 1821-ig, közben rektori feladatot látott el 1815–1816 és 1818–1819 között. Az ifjak nevelésében új, modern módszereket alkalmazott, ami hamarosan ismertté tette. (SÓLYOM, 2013, SZELÉNYI, 1915, UGRAI, 2013). I. Ferenc 1816-ban úgy rendelkezett, hogy protestáns teológiát hallgatók nem látogathatják a jövőben a német egyetemeket, ezt követően hoztak létre Bécsben egy protestáns tanári állást, ahová 1821-ben Genersichet a két protestáns felekezet számára alapított evangélikus teológiai tanintézethez hívták, ahol 1823-ban bekövetkezett haláláig tevékenykedett (SÓLYOM, 2013).

Pedagógiai írásaiban főleg Campe, de elsősorban Trapp hatása érződik. Munkái közül az 1792-ben Bécsben megjelent *Beiträge zur Schulpädagogik* (Előadások az iskolapedagógiából) című 235 oldalas munkáját emeljük ki, a fókusz kifejezetten a filantropista jegyek vizsgálatára helyeztük, majd ezt követően a nőneveléssel foglalkozó *Über die Erziehung des weiblichen Geschlechts, besonders der höheren Stände für Eltern und Erzieher* (A női nem neveléséről szülők és nevelők számára, különös tekintettel az előkelő származásúakra) 1787-ben publikált kéziratának legfontosabb tételeit mutatjuk be.

Beiträge zur Schulpädagogik című értekezésében a nevelés célját Trapphoz hasonlóan az egész ember kiművelésében jelöli ki, az elérhető legnagyobb boldogság céljából. A boldogságot úgy értelmezi, szintén Trappot követve, mint a kellemes érzelmek állapotát. További cél, hogy a növendéket a polgári társadalom hasznos tagjává nevelje. A nevelés területeit taglalva kiemeli, hogy a nevelés az ember testét-lelkét egyaránt érinti, ám végül a szellemi nevelés elsődlegessége mellett tör lándzsát. A nyilvános és magánnevelés tekintetében a kettő egyesítését látja üdvöztőnek (eine Erziehungsanstalt im Kleinen) bizonyára Salzmann intézetére ideálként tekintve (SZELÉNYI, 1915).

A testi nevelés tárgyalásakor a területet csoportokba osztja; a dietetikára, ami alatt a test és testtagok épségéről való gondoskodást érti, és a pedagógiai gimnasztikára, azaz bizonyos gyakorlatok végzésére. Külön említi a tisztaságot és mértékletességet (SZELÉNYI,

1915). Kiemeli a friss levegőn való tartózkodás szükségességét, a futást, birkózást, úszást és egyéb sportágakat, valamint az évszaknak megfelelő kényelmes ruházatot (UGRAI, 2013).

A nevelés második pillére a szellemi nevelés, amely ismét értelmi és erkölcsi kategóriákba különül. A tanítás módszereire térve kezdésnek az érzékitő (szemléltető) módszert javasolja, valamint a fokozatos előrehaladást az absztrakt és rendszeres felé. Az alapismeretek esetén (írás, rajz, olvasás, számolás) kiemeli a szemléltetést és növendékek öntevékenységet. Az emlékezet tudományai esetén (történelemre és segédtudományai) Trapp hatására utal a kronologikus és szinkronisztikus táblázatok, térképek és történeti játékok alkalmazásának szükségességében. A természetrajz és természettan során a technológiával való összekapcsolást ajánlja. Az idegen nyelvek esetében elveti a hagyományos grammatikai módszert, és úgy véli, görög nyelvre csak a tudományos és a teológiai pályára készülő fiataloknak van szüksége, de a latin alól is felmenti a gazdákat, iparosokat, leendő katonákat, illetve a nőket. Az idegen nyelv tanulásánál azt vallja, csak akkor szabad elkezdni, ha a gyermek az anyanyelvén már egyértelműen és tisztán ki tudja magát fejezni. A széptudományok és művészetek (esztétika, retorika, poétika, zene, festészet, rajz, építészet, kertészet, táncművészet, színészet, mimika) közül Genersich csak a retorika, poétika és általános esztétika (legfeljebb az akadémiai gimnáziumba) tanítását javasolja az iskolában, és csupán magánstúdiumok keretében képzeli el a zene és rajz tanulását. A vallás tanítása kérdésében teljes mértékben osztja a filantropisták álláspontját, és Trapp útmutatását (*Unterricht in der Religion*) tartja követendőnek, azaz azt javasolja, ne kezdődjön túl korán a teológiai rendszer és a felekezeti tankülönbségek oktatása, ehelyett a felekezeti különbségeket elhagyó általános vallásoktatást javall.

A nevelés harmadik nagy területén, az erkölcsi nevelés kérdésében két feladatot fogalmaz meg; egyrészt a hajlamok (ösztönök) irányítását, másrészt a jóra történő szoktatást, úgymint a helytelen cselekvésről való leszoktatást. Ennek során a személyes példaadás jelentőségét emeli ki (SZELÉNYI, 1915). A tananyag ismereteinek elkülönítésében Trapp kategóriarendszerét javasolja (TRAPP *Versuch einer Pädagogik*, Berlin, 1780), és ugyancsak rá hivatkozik a betűtanulós módszer elvetésének kérdésében, illetve a korán és nem megfelelő módszerekkel történő latin nyelvtanítás

kapcsán (UGRAI, 2013). A számtanoktatás megtervezését Trapp módszerére alapozva javasolja. Mindezek mellett az alapösztönök összegyűjtésénél, illetve a jutalmazás és büntetés kérdései tekintetében is találunk utalásokat Trapp munkáira (GENERSICH, 1792. 78–80, 134–144, 198–212).

A testi nevelés terén a gimnasztika és a testgyakorlatok fontossága mellett a mértékletességet is hangsúlyozza, valamint kiemeli a friss levegőn tartózkodás, a futás, birkózás, ugrás, úszás és egyéb sportok előnyeit (GENERSICH, 1792. 43–51), mely gondolatok a filantropistáknál szintén markánsan jelen vannak.

Az *Über die Erziehung des weiblichen Geschlechts, besonders der höheren Stände für Eltern und Erzieher* 397 oldal terjedelmű, a Magyarországon a nőneveléssel foglalkozó munkák körül az egyik első írás kéziratban maradt fenn, mert Genersich nem talált kiadót a megjelentetéshez. A munka első fele alapvetően a nevelés, azon belül a házi leánynevelés elmélete. Genersichnek a mű írásakor már volt gyakorlata a nőnevelésben, mert Calisch báró házában töltött magánnevelősködés időszaka alatt a Calisch báró lánya mellett két Prónay bárónőt is tanított, így vélhetően ebből az időszakból és gyakorlatból táplálkozott az írás során.

Genersich nem híve a koedukált nevelésnek, mert mint írja, a különbözik a fiúk és lányok nevelése, részben az eltérő tulajdonságaik miatt, ami más bánásmódot igényel, részben pedig az oktatott tárgyak kapcsán. Utóbbi kérdésben csak a tudós nőt tekint kiételnek. Hangsúlyozza, hogy a magas bölcsesség nem való a nőknek, így néhány tudományág, mint a diplomáciai tanultság, az asztronómiai és algebrai ismeretek, metafizikai spekulációk, valamint a klasszikus nyelvek fölöslegesek számukra. Ezek helyett fontossággal bír viszont a kézimunka, a háztartás vezetése, az élő nyelvek és a művészetek. Ennél a gondolatnál tetten érhető Campe *Väterlicher Rath für meine Tochter* című munkája. A nyelvek esetén a németet tekinti anyanyelvnek, ezen kívül szükségesnek gondolja a hazai nyelvek közül a magyar és tót, az idegen nyelvek közül a francia, valamint az angol nyelv tanulását (SZELENYI, 1915). Az idegen nyelvek mellett fontosnak tartja a lányok megismertetését a legkiválóbb epikai munkákkal, itt az alábbi szerzőket sorolja fel: Gellert, Stolbeig, Gessner, Cramer, Klopstock, Höltz, Wieland, Gotter; Homeros. A versek mellett erkölcsileg kifogástalan regények és drámák olvasását engedélyezi, valamint ismeretterjesztő olvasmányokat javall Campe,

Salzmann. Weisse, Schummel, Papst tollából, végül filozófiai iratokat és történetírókat. A francia nevelőnők és kultúra helyett az angol nevelőnőket, illetve az angol kultúra megismerését véli megfelelőbbnek. Ezek alapján kijelenthető, hogy Genersich nem csupán ismerte a filantropista pedagógusok munkáit (Trapp, Gedike, Villaume, Campe), hanem reflektált azokra, illetve be is építette saját pedagógiai rendszerébe.

Glatz Jakab Szepes megyében, Poprádon született. A kézsmárki gimnáziumban Genersich János volt a tanára, aki nagy hatással volt Glatzra, ismeretségük később barátsággá alakult (SCHELANDER, 2013). Egy évet Miskolcon tanult, hogy a magyar nyelvet elsajátítsa, majd a pozsonyi evangélikus líceum diákja volt három évig. Már ebben az időszakban érdeklődött a tanügyi kérdések iránt. A filantropisták pedagógiai teóriáit olvasva (Basedow, Campe, Salzmann) társaságokat szervezett, elolvasták a filantropista szerzők reform gondolatokat tartalmazó munkáit, majd megvitatták ezeket. Levelezésben állt a már akkor ismert Salzmann-nal, és vélhetően ennek köszönhetően kapta később a meghívást Schnepfenthalba 1797-ben Salzmanntól Schnepfenthalba segédjének. (SCHELANDER, 2013) Glatz elfogadta Salzmann ajánlatát, és 1797–1803 között Schnepfenthalban tevékenykedett, ahol belülről nyílt lehetősége megismerni a filantropista nevelési és iskolamodellt. A schnepfenthali intézetnek ezidőben megközelítőleg 60 növendéke és 20 tanára volt. Glatz feladata hat növendék felügyelete volt, ami tanítást nem foglalt magában. 1803-ban Bécsbe hívták tanítónak, amit csak 1804-ben töltött be. Arra törekedett, hogy ott is meghonosítsa a Salzmann-féle bentlakásos intézetet.

Fontosnak gondoljuk megemlíteni, hogy a korszak pedagógiaelméleti irodalmából mit tartottak érdemesnek lefordítani a korabeli hazai szerzők. 1771-ben jelent meg Locke nevelésről írott műve magyarul, azonban a francia felvilágosodás íróinak pedagógiai művei csak később lettek magyarra átültetve. Salzmann magyarországi hatása egyértelműen érzékelhető, hisz amellet, hogy schnepfenthali intézetébe több magyar ellátogatott, ő és munkatársai műveire sok előfizető akadt Magyarországon, és az írások közül többet magyarra fordítottak (FEHÉR, 1999).²⁹ FEHÉR (1999) Genersich

²⁹ A 18–19. század fordulóján magyarul is megjelent néhány műve (Moralisches Elementarbuch nebst einer Anleitung zum nützlichen Gebrauch desselben,

1792-ben megjelent írása mellett több munkára is ráirányítja a figyelmet. Ez alapján említjük Fábri Gergely 1773-ban Bécsben kiadott latin nyelvű nevelélméleti munkáját³⁰, amelyben főként Basedow hatása érvényesült. Glatz Jakab, Salzmann schnepfenthali intézetének magyar származású tanára, 1795-ben Pozsonyban adta ki *Ein Wort über Erziehung* című a filantropizmus szellemében megformált írását. Kriebel János 1809-ben publikált német nyelvű munkájában³¹ Meg kell említeni a sorban Szeberényi János 1810-ben Pozsonyban latinul kiadott pedagógiai művét³², amiben Niemeyer és Pestalozzi mellett Campe és Salzmann gondolatai is megjelentek, illetve Perlaki Dávid magyar nyelvű művét 1791-ből (*A gyermekeknek jó nevelésekről való rövid oktatás*), amelyben Salzmannra és Campéra is hivatkozik (FEHÉR, 1999). És ne feledkezzünk meg a korábban már említett Campe fordításról Steinacker Gusztáv értelmezésében. Noha nem fordítás, de fontos megemlíteni a filantropizmus hatásának feltárása okán Csillag Károly 1841-ben megjelent *Filantropista úszómester* című úszással foglalkozó német nyelvű szakkönyvét, ami úszásoktatással, a vízi gimnasztika ismertetésével, és egészségstannal foglalkozik. Az első magyar nyelvű munkát, az *Aradi Úszómestert* 1842-ben adták ki.

A filantrópok hatása a testi nevelés terén is érződött Magyarországon. A báró Vay Miklós fiai mellett házitanítóként alkalmazott Egger Vilmos (1792–1830) már hivatásos tornatanár, aki a magántanítás után nyilvánosan is oktatta a testnevelést Pesten az Evangélikus Gimnáziumban.

A szervezett gimnasztika magyarországi meghonosítása Clair Ignác³³ nevéhez köthető, aki az 1830-as években már saját gimnasztikai intézetben tartott foglalkozásokat. Az intézetről a *Honművész* című folyóirat 1834. évi 52. számában olvashatunk először:

Ameisenbüchlein, oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Erzieher, Krebsbüchlein, oder Anweisung zu einer unvernünftigen Erziehung der Kinder stb.). Trapp Versuch einer Pädagogik korabeli magyar nyelvű kiadását nem leltük fel.

³⁰ „Considerationes rei scholasticae ad publicum juventutis patriae emolumentum in melius vertendae”

³¹ Kriebel (1809): Ansichten der jetzigen Erziehung der Jugend, ihrer Mängel und Fehler, nebst Vorschlägen solche zu verbessern.

³² „De praecipuis capitibus primae educationis per paedagogos horumque munera”. Posonii. 1810.

³³ Clair Ignác (1794–1866): francia származású magyar tornatanár és vívómester.

Méltán figyelmeztetjük tehát budapesti t. olvasóinkat Clair Ignácz gymnasta és harczmester ur által a' gymnastikának minden megkívántaid szerezével ellátott 's legközelebb megnyitott gymnastikai iskolájára, melly Pesten a' Therézia külvárosban, a' sip utsza 344-dik számú házának kertjében már is több fiatal személyektől látogattatik. Részt vesznek abban kicsinyek 's nagyok egyiránt; ott a' rendszeres testmozdulati gyakorlatokon kívül harczolás is tanittatik. A' ferde növésnek indult személyek igen sikeres haszonnal járulhatnak e' dicséretes intézetbe. A' leánykák hétfőn, szerdán, és pénteken, — a' férjfi gyermekek és serdült ifiak kedden, csütörtökön, szombaton estve 6 órától kezdve 8-ig, innep és vasárnapokon reggeli 6—8 óra közt gyakorolják magokat a' tanító ur és hitesének felügyelése alatt hónaponként fizetendő 4 ezüst forint jutalom mellett. Clair ur lakása vagyon a' magyar utszának 476-dik számú házában (Honművész, 1834. 52. sz. 06.29. 413.).

A Honművész 1835. évi 56. száma (07.12) ismételten felhívja a figyelmet az intézetre, az előbbi idézettel nagyban megegyező tartalommal, szinte csupán csak azzal a kiegészítéssel, illetve pontosítással, hogy a havi díj összege az esetben módosul, amennyiben a bajvívás-oktatást nem veszi igénybe valaki: „A' testi gyakorlásokkal egybekötethetik a' bajvívás is, niellynek Clair ur hasonlag mestere, hónaponként fizetendő 4 pengő ftért – bajvívás nélkül csupán a' gymnastikai tanításért 3 ft. 12 kr. fizettetik ezüstben. Néző vendégeket a' tanító ur mindenkor szívesen lát.” (Honművész, 1835. 56. sz. 445.)

1836. máj. 8-tól a lap egymást követő kiadásáiban sorra jelentek meg közlemények Clair intézetéről 5 részletben, folytatásokban.³⁴ Az ismeretlen szerző a testi nevelés kérdéseinek taglalásakor Locke és Rousseau mellett filantropistákat is beleszövi írásába, de Basedow, Salzmann, Trapp és Villaume testi nevelésre vonatkozó gondolataival is találkozunk az írásokban. Ismerteti a testi nevelés fontosságát, és hosszasan fejtegeti annak következményeit, amennyiben a területet elhanyagolják.

³⁴ Honművész, 1836. 37. szám, május 8. (289–290), Honművész, 1835. 38. sz. május 12. (298–300), Honművész, 1836. 39. sz. május.15. (306–308).

Fiad 's leányod inkább semmiben sem örökösödjék; miveid elméjeket legfeljebb csak gyéren: de ép, izmos, ügyes testet szerezz nekik, 's majd egyszer hamvaikat áldani fogják, legyenek bár eke vagy üllő vas mellett, mezőn, vagy konyhában, midőn karjaik erejét érzendik, 's egészségüknek édes voltával áthatva leendnek (Honművész, 1846, 37. sz. május 8. 289.).

Ezt követően az egészség kérdéskörét és különböző területeit járja körbe a tanulmány, majd a gimnasztika célját és értelmét definiálja több megközelítésből, majd a testi nevelés és a szellemi nevelés kapcsolódási pontjait elemzi hosszasan. Valószínűsíthető a hivatkozások alapján, hogy Clair intézetében a filantropisták által alkalmazott testgyakorlatokat végezték a gyerekek.

Clair intézetébe az első években hozzávetőlegesen 25 lány járt. Velük Clair felesége foglalkozott hetente háromszor: „az asszonyi testhez alkalmazot gyakorlásokban oktata, czélirányos mozgások által többeket a' ferde növéstől megmentet, gyöngye testeknek kellemes hajlékonyságot, szép orczáiknak pirosságot 's elevenséget szerzet” (Zeidlert idézi KÉRI, 2015: 200) Az iskola 1839 és 1852 között Pesti Testgyakorló Egyetként működött tovább. Évkönyvük adatai szerint az Egyletbe 1326 fiú és 497 lány járt (KÉRI, 2015).

A nők mozgásának fontosságára több szerző is ráirányítja a figyelmet, Fáy András 1841-ben írt *Nőnevelés és nőnevelő-intézetek hazánkban. Különös tekintettel nemesek', főbb polgárok' és tisztas karuak' lyánkáira* című írásában kiemelten hangsúlyozta a testi erő és az egészség állandó edzését lányok számára is.

Steinacker Gusztáv 1842-ben megjelent *Női hivatás- és társalkodástan. Vezérvonal honunk érettebb növendékei s leányai számára* című könyvében nyomatékosította a nők testi nevelésének jelentőségét. Elsődlegesnek tartotta a test kiművelését, mivel később anyaként és háziasszonyként is szükség lesz a fizikai erőnlétre. Úgy gondolta, már a gyermekvárás idején fontos a test egészsége, ugyanis az édesanya egészsége viselkedése a magzat fejlődésére is hatással van. Fontosnak tartotta továbbá a gyermek születése után a táplálást, kerülendőnek a pólyázást, a síró gyermek erőszakos lecsendesítését, valamint dajkára bízását. Bírálta emellett, hogy a lánygyermek csak a kézimunka felett ülnek, és nem törődnek a testük edzésével (KÉRI,

2015). Kétségtelen, hogy a filantropizmus nem tudta megreformálni a korabeli német iskolarendszert, rövid időszaka alatt azonban mégis hatással volt és formálta a pedagógiai gondolkodást. A filantropisták munkái fontos nevelésügyi kérdésekre és problémákra irányították rá a figyelmet, továbbá élénk, korábban nem tapasztalt körű társadalmi odafigyelést vívtak ki a nevelésügy különböző területein, melynek hatása Magyarországon is egyértelműen érezhető volt.

Irodalom

FÁY András (1841): *Nőnevelés és nőnevelő-intézetek hazánkban. Különös tekintettel nemesek', főbb polgárok' és tisztességes karuak' lányáira.* Trattner-Károlyi, Pest.

FEHÉR Katalin (1994): *Genersich János német nyelvű pedagógiai műve 1792-ből.* Magyar Könyvszemle, 110. évf. 3. sz. 339–341.

FEHÉR Katalin (1999): *A felvilágosodás pedagógiai eszméi Magyarországon.* Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.

FINÁCZY Ernő (1927): *Az újkori nevelés története.* Kir. Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest.

FRANK Antal (1922): *A testi nevelés a filantropistáknál.* Kir. Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest.

FREYTAG, Christine (2019): *Philanthropismus.* Socialnet Lexikon. Online: <https://www.socialnet.de/lexikon/Philanthropismus> [2021.04.18.]

GENERSICH, Johann (1792): *Beiträge zur Schulpädagogik.* Wien.

GÖSSMANN, Wilhelm (2006): *Deutsche Kulturgeschichte im Grundriss.* Max Hueber, München.

HAMMERSTEIN, Notker – HERMANN, Ulrich (szerk.) (2005): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band II. 18. Jahrhundert. Vom späten 17. Jahrhundert bis zur Neuordnung Deutschlands um 1800.* C.H. Beck Verlag, München.

HERRLITZ, Hans-Georg – HOPF, Wulf – CLOER, Ernst – TITZE-ERNST, Hartmut (2005): *Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung.* Juventa Verlag, Weinheim/München.

KÉRI Katalin (2015): *A lányok testi nevelése a XVIII–XIX. század*

fordulóján. https://mek.oszk.hu/14600/14688/pdf/14688_16.pdf
[2021.03.12.]

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

KERSTING, Christa (1992): Die Genese der Pädagogik im 18. Jahrhundert: Campes „Allgemeine Revision“ im Kontext der neuzeitlichen Wissenschaft. Deutscher Studien-Verlag, Weinheim.

KRAUS, Hans-Christof (2008): Kultur, Bildung und Wissenschaft im 19. Jahrhundert. Oldenbourg Wissenschaftsverlag, München.

MÉSZÁROS István – NÉMETH András – PUKÁNSZKY Béla (2005): Neveléstörténet. Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe. Osiris, Budapest.

MIHALOVICSNÉ LENGYEL Alojzia (2006): A filantropizmus pedagógiája. Johann Bernhard Basedow munkássága. Iskolakultúra, 16. évf., 4. sz. 111–120.

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

SCHELANDER, Robert (2013): Jakob Glatz als Pädagoge der Aufklärung. In: FAZEKAS István – SCHWARZ, Karl W. – SZABÓ Csaba (szerk.) (2013): Die Zips – Eine kulturgeschichtliche Region im 19. Jahrhundert. Leben und Werk von Johann Genersich (1761–1823). Bécs: Collegium Hungaricum. 123–136.

SCHMITT, Hanno (2007): Vernunft und Menschlichkeit: Studien zur philanthropischen Erziehungsbewegung. Klinkhardt, Bad Heilbrunn.

SÓLYOM János – SÓLYOM Jenő – SÓLYOM István (2013): Das Leben und Schaffen von Johann Genersich. In: FAZEKAS István – SCHWARZ, Karl W. – SZABÓ Csaba (szerk.) (2013): Die Zips – Eine kulturgeschichtliche Region im 19. Jahrhundert. Leben und Werk von Johann Genersich (1761–1823). Collegium Hungaricum, Bécs. 35–42.

STEINACKER Gusztáv (1842): Női hivatás- és társalkodástan. Vezérvonal honunk érettebb növendékei s leányai számára. Heckenast Gusztáv, Pest.

SZELÉNYI Ödön (1915): Egy régi magyar pedagógus. Adalékok a filantropizmus magyarországi történetéhez. Magyar Paedagogia, 24. évf. 305–330.

SZELÉNYI, Edmund von (1916): Johannes Genersich (1761–1823). Das Lebensbild eines ev. Pädagogen und Theologen der Toleranzzeit. Manuskript. Wien.

TENORTH, Heinz-Elmar (2008): Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. Juventa Verlag, Weinheim/München.

TRAPP, Ernst Christian (1780): Versuch einer Pädagogik. In: BAUMGART, Franzjörg (2007): Erziehungs- und Bildungstheorien. Erläuterung-Texte-Arbeitsaufgaben. Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.

UGRAI János (2013): Im Geist des Philantropismus. Die pädagogische Konzeption von Johann Genersich. In: FAZEKAS István – SCHWARZ, Karl W. – SZABÓ Csaba (szerk.) (2013): Die Zips – eine kulturgeschichtliche Region im 19. Jahrhundert. Leben und Werk von Johann Genersich (1761–1823). Collegium Hungaricum, Bécs. 55–78.

VIRÁG Irén (2014): A filantropizmus jelenléte a magyarországi nőnevelő intézetekben. In: BÁRDOS Jenő – KIS-TÓTH Lajos – RACSKÓ Réka (szerk.): Új kutatások a neveléstudományokban. Változó életformák, régi és új tanulási környezetek. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Budapest. 289–301

VIRÁG Irén (2019): A dessau filantropinum belső világa. In: JUHÁSZ Erika – ENDRŐDY Orsolya (szerk.): Oktatás – gazdaság – társadalom. HERA Évkönyvek: A Magyar Nevelés- és oktatáskutatók Egyesületének Évkönyvsorozata 6. 805–816.

VIRÁG Irén (2020): Salzmann filantropinuma – a thüringiai Schnepfenthal In: SCHAFFHAUSER, Franz – SCHWENDTNER Tibor (szerk.). A magyar neveléstudomány és a filozófia. L'Harmattan Kiadó, Budapest. 51–62.

Polyák Zsuzsanna, Somogyvári Lajos, Németh András

ISKOLAI ÉNEKTANÍTÁS ÉS KÓRUSMOZGALOM A POLITIKAI VALLÁS TERJESZTÉSÉNEK SZOLGÁLATÁBAN – EGY LEHETSÉGES ÉRTELMEZÉSI KERET FELVÁZOLÁSA

Összefoglaló

Minden emberi társadalom az érzések, értékek és interperszonális vagy transzcendens üzenetek hatékony közvetítő médiumának tekinti a zenét. A saját kultúra megteremtésére törekedő kommunista rezsim is igyekezett felhasználni az iskolai zeneórákat és a kórustevékenységeket a gyermekek politikai indoktrinációja érdekében. Az Énektanítás, majd 1963-tól Az ének-zene tanítása című folyóiratot (1958–1989) mintaként használó, folyamatban lévő kutatásunk a politikai vallás koncepciót alkalmazza értelmezési keretként, és arra keresi a választ, hogy hogyan jelentek meg és hogyan változtak időben a politikai vallás elemeiként azonosított jelenségek a módszertani folyóiratban folytatott szakmai diskurzusokban. A jelen tanulmány a kutatás elméleti kereteit mutatja be.

Kulcsszavak

kommunizmus, politikai vallás, iskolai zeneoktatás

Bevezetés

A tanulmány az ELTE Neveléstudományi Intézete Történeti, Elméleti és Összehasonlító Pedagógiai Kutatócsoportjának a magyar neveléstudomány 1968–2017 közötti időszakát vizsgáló NKFIH (OTKA) kutatása egyik részterületét megalapozó elméleti koncepció főbb téziseinek és nemzetközi kutatási előzményeinek összefoglalására vállalkozik. Célja, hogy bemutassa a politikai vallás koncepcióját értelmezési keretként használó, folyamatban lévő zenepedagógia-történeti alkatatásunk elméleti hátterét.

A politika szakralizációja totalitárius rezsimekben jelentősen használt politikai vallás az 1930-as évektől kezdődően (mások mellett: BERDÁEV, 1931/2003; VOEGELIN, 1938/1999, később GURIAN, 1953/2013, KOENKER, 1965 munkássága nyomán) vált ismertté. Az 1990-es évek közepétől megújult az érdeklődés a koncepció iránt,

mint elméleti keretrendszer és elemzési-értelmezési eszköz, amely „megmagyarázza a főbb új ideológiák karakterét és funkcióját egy nagymértékben szekularizált világban”³⁵ (PAYNE, 2005: 172). A fogalom értelmezésének több tudományterületi (politikai, filozófiai, antropológiai) és tematikai (gnoszticizmus, totalitárius rendszerek, közte a náciizmus, fasizmus és kommunizmus) vonatkozása van.

Bár számos történeti, elméleti, és újabban antropológiai kutatás alkalmazza a koncepciót (a kommunizmus vonatkoztatva: RIEGEL, 2005; KULA, 2005; DAVID-FOX, 2007), empirikus kutatásokban ritkán használják elméleti keretrendszerként, neveléstörténet területén pedig szinte alig akad ilyen példa. Polenghi (2020) tanulmányát tekinthetjük ilyennek, amelyben a szerző bemutatja, hogy a fasizmus idején hogyan jelenik meg a személyi kultusz és az „új ember” nevelésének szándéka olasz tankönyvekben. Más megközelítést alkalmaz Groothuizen és Bos (2013), akik szocialista képi ábrázolásokon (festmények, rajzok-karikatúrák, fényképek stb.) mutatták ki, hogyan vette és formálta át a szocializmus a keresztény szimbólumokat. A Lenin-ábrázolások hazai pedagógiai sajtóban történő feltárása, a megváltó-szerep rekonstruálása és az ehhez kapcsolódó liturgia hasonló kutatási irányt képvisel (SOMOGYVÁRI, 2017, 2019), egy szűkebb keresztmetszeten.

Magának a politikai vallásnak a hazai recepciója elsősorban a politikatudományban, azon belül is Balogh László Levente (2011a, 2011b; 2019), G. Fodor Gábor (2004) munkáiban jelenik meg, a koncepcióval kapcsolatos alpművek közül csak Voegelin két műve (2011, 2014) érhető el magyarul, Emilio Gentile írásai, vagy összefoglaló munkák, mint Maier (2004, 2007), vagy Gregor (2012) nem. Jelen kutatás egyik célja ezért, hogy hozzájáruljon egy új szemlélet bevezetéséhez a magyar szocializmus neveléstörténetének tanulmányozásába.

A politikai vallás koncepció

A kutatás során az Emilio Gentile (2006) összefoglaló munkája nyomán kialakított koncepciót vettük alapul, amelyre a politikai vallás jelenlegi kutatóinak jelentős része is épít, illetve ebből kiindulva fogalmazza meg javaslatait annak további fejlesztésére. Az elméleti keret kidolgozásakor ezen kritikai észrevételek közül beépítettük

³⁵ Az eredetileg angol nyelvű idézeteket Polyák Zsuzsanna fordításában közöljük.

azokat, amelyek illeszkednek a tárgyunkhoz, céljainkhoz (PAYNE, 2002, 2005, GRIFFIN, 2005, STOWERS, 2007, GRAY, 2014). Gentile (2005: 29) megfogalmazásában „a politika szakralizálódása folyamatosan történik, amikor egy politikai entitás, például a nemzet, az állam, a faj, az osztály, a párt felveszi a szent entitás jellemzőit”. A világi vallások leírhatók 1) az élet és az emberi lét értelmének meghatározása; 2) követői számára előírt erkölcsi parancsolataik; 3) a politikai liturgia: szent szövegek, dogmák, valamint mítoszok, szimbólumok, rituálék, mint „szent történelmük” ábrázolása; és 4) „kiválasztott nép” révén.

Gentile a szekuláris (világi) vallások két formáját különíti el: civil vallásokat, amelyek plurális, demokratikus társadalmakban léteznek és megférnek más nézőpontokkal, illetve politikai vallásokat, amelyek a világi vallások totalitárius változatai. A politikai vallások ezért „intoleránsak, invazívak, fundamentalisták és a közösség életének minden aspektusába igyekeznek behatolni” (GENTILE, 2006: XV). Ez a definíció sok hasonlóságot mutat Friedrich és Zbigniew Brzezinski (1965: 22) totalitárius ideológia fogalmával, „amely az ember létének minden létfontosságú aspektusát felölelő hivatalos doktrínákból áll, amelyet minden, a társadalomban élő embernek legalább passzívan be kell tartania; és ez az ideológia jellegzetesen az emberiség tökéletes állapotát veti előre és arra összpontosul.”

Lényeges különbség azonban a politikai vallás mint koncepció és a Hannah Arendt (1951/1992), ill. Friedrich és Brzezinski által kialakított totalitarizmus fogalom és elméleti kategória között, hogy ez utóbbinak fontos eleme a kívülről („felülről”) jövő terror, amely kényszerrel fenntartja az ideológiát, míg a politikai vallás koncepció, bár elismeri a terror létét, igyekszik megragadni a rendszerek vonzerejét és azt az erősítő hatásmechanizmust is. Griffin (2005: 37) hangsúlyozza a különbséget a totalitarizmus mint társadalomátalakító projekt [social engineering] felfogással, amelyben az ideológia „a társadalmi kontroll egyik eszközeként jelenik meg, nem pedig mint annak a mozgalomnak a mozgatórugója, amely eredetileg megragadta a hatalmat egy társadalmi és antropológiai forradalom megvalósítása érdekében.” Grey (2014) szintén erre a „mozgatórugóra” hívja fel a figyelmet, amikor az „előőrökről”, a pártokról ír, amelyek létrehozták ezeket a rezsimeket és intézményesítették a politikai vallást. A politikai vallás koncepció épít a – mások mellett – Eliade (1957/2019) és Luckmann (1967) által is leírt jelenségre, amely szerint teljesen

vallástalan ember nem létezik. A legtöbb vallástalan ember is vallásosan viselkedik, megőrzi a vallásos eredetű rituálékat, ünnepeket, mitikus motívumokat (ELIADE, 1957/2019). A politikai vallás koncepció „atyjának” tartott Eric Vogelin³⁶ tanulmányának bevezetőjében a modern kor krízisállapotának eredetét „a lélek szekularizációja és az ebből következő tisztán világi lélek elszakadása a vallásosság gyökereitől”-ben látja, amelyből a „gyógyulás csak vallási megújítással érhető el, legyen az a történelmi egyházak keretein belül, vagy ezen a keretrendszeren kívül” (VOEGELIN, 1938/1999: 24).

A spiritualitás elvesztése, a „kor krízise” mint betegség, az evilági megváltás és „földi paradicsom” elérésének gondolatában a politikai vallások osztoznak a 19–20. század fordulóján fellángoló újvallásos mozgalmakkal, amelyek egy új típusú, a nietzschei „emberfeletti emberekből” álló, „földi paradicsom” elérését célozták a „történelem végén”. A különbség a megvalósítás módjában rejlik: békés önfejlődés vagy forradalmi harc útján (NÉMETH – SKIERA, 2018: 22). Engels maga is ír a szocializmus és a keresztény vallás hasonlóságáról: „Mind a kereszténység, mind a munkások szocializmusa a rabságból és a nyomorból jövő üdvösséget hirdeti; a kereszténység ezt az üdvösséget egy olyan életbe helyezi, amely a halál után, a mennyben van; a szocializmus ebbe a világba, a társadalom átalakulásába helyezi”.³⁷ A kommunista utópia: elnyomás és kizsákmányolás alól felszabadított, „új típusú” emberekből álló osztálymentes társadalom. Az „új típusú” ember kialakítása a kommunista rezsimek egyik központi kérdése, lévén „[a] szocializmus megvalósításának egyik fontos feltétele az emberek tudatának és magatartásának átalakítása, a szocialista ember kiformálása” (RADNAI – TÓTH, 1961: 296).

A politikai vallás koncepció kritikája és továbbfejlesztésének irányai

Az Arendt, Friedrich és Brzeiznski és követőik által használt totalitarizmus fogalmat az utóbbi évtizedekben több kritikai érte (LITVIN – KEEP, 2005: 97–99, BARTHA, 2013: 20–43), de ezen

³⁶ Voegelin politikai vallás értelmezéséről részletesen ld. G. Fodor, 2004, p. 171–1976; Balogh, 2011a; 2011b.

³⁷ Engels, Friedrich: On the History of Early Christianity. <https://www.marxists.org/archive/marx/works/1894/early-christianity/index.htm> [2021.03.25.]

kritikák ritkán érintik a politikai vallás koncepciót. Ennek egyik magyarázata kereshető abban, hogy pusztán a totalitarizmus „meghaladottnak” minősített fogalmának egy más névvel illetett, de azzal lényegében azonos elméletnek tekintik – például Babik (2012: 297) kritikájában ugyanazon érme két oldalának –, figyelmen kívül hagyva a koncepció megújítására, újraértelmezésére tett kísérleteket. Bartha (2013) egyáltalán nem ír a politikai vallásról, míg Geyer és Fitzpatrick (2009: 11, 16–17) egyedül a Hans Maier által szerkesztett, eredetileg 1996–2003 között német nyelven (angol fordításban: 2004–2007) megjelent *Totalitarianism and political religions, I-III* köteteket (MAIER, 2004, 2007, MAIER – SCHÄFER, 2007) említik az irányzat képviselőiként, az újabb munkákat, mások mellett Emilio Gentile, Roger Griffin, Michael Burleigh írásait, valamint a 2000-ben alapított *Totalitarian Movements and Political Religions* (2011-től: *Politics, Religion & Ideology*) című folyóiratot nem. Indoklásuk alapján a civilizációról és a barbárságról szóló elmélkedés vagy a rezsimek ideológiai, illetőleg vallási jellegéről folyó vita helyett a náci és a szovjet rezsimeket mint társadalmi rekonstrukciós programokat (és abban az emberek szerepét) vizsgálták.

Maguk a koncepció követői és kritikusai szintén igyekeznek megújítani és/vagy adaptálni azt az újabb kutatások és nézőpontok függvényében. Roberts (2009) a totalitarizmus fogalmának új értelmezését javasolja, mint „újfajta gondolkodásmód, amely új kollektív cselekvési módhoz vezet”, szemben a sokat kritizált felülről lefelé irányuló teljes kontroll megközelítéssel. Payne (2002, 2005) heurisztikus módszerként tekint rá, és használhatóságát kiterjeszti a 21. századi potenciális politikai vallásokra. Gray (2014) kategória (identitás) alapú episztemológia felől közelíti a totalitárius mozgalmak korai híveit és meggyőződésüket önnön „kiválasztott” státuszukról. A fenti rövid áttekintés alapján is látszik, hogy a politikai vallás koncepció nem merev gondolati rendszer, inkább egy olyan elméleti keret, mely megengedi más antropológiai, filozófiai, történeti kutatási paradigmák és módszerek ötvözését.

Bartha (2013: 43) Kotkin (1995) nyomán a „szocializmus mint civilizáció” paradigma használata mellett érvel, amely a mi nézőpontunk is a kutatás során. A politikai vallás koncepció nem áll ellentmondásban ezzel a nézettel, értelmezési keretként ki is egészítheti azt: „A hirtelen politikai változásokat általában bizonyítéknak tekintik, hogy, a rezsimek állításával ellentétben, nem

létezett egyetlen ideológia, és hogy az ideológia általában kevésbé befolyásolta az események alakulását, mint más, "praktikusabb" megfontolások.³⁸ Az ezzel való érvelés ugyanakkor figyelmen kívül hagyja a kapitalizmus "ideológiai" elutasításában gyökerező szocializmus keresésének folyamatát, és a rezsim elkötelezettségét, hogy hatalmas erőforrásokat fordítson ezen egyetlen ideológia fenntartására és az összes esemény ehhez az ideológiához való kapcsolására" (KOTKIN, 1995: 356).³⁹

A szocializmus civilizációként való értelmezése egyúttal teret nyit az antropológiai, ezen belül is a kulturális szimbólumok és szimbolikus viselkedésmódokat vizsgáló és értelmező szemlélet és módszerek bevonására is a politikai vallás mítoszai, szimbólumai, rituáléi leírására (GEERTZ, 2001).

A kommunista dogmát önálló kultúraszervező (vagy Kotkin értelmezésében civilizációteremtő) jelenségnek tekintve, és saját tágabb társadalmi környezetébe helyezve, elkerülhetjük a politikai vallás koncepció normatív jellegére vonatkozó azon kritikát, amely valamely (európai környezetben: keresztény) vallást igaznak, míg a szekularizált vallást hamisnak (azaz káros eltévelyedésnek) minősít, és ebből a pozícióból fogalmazza meg állításait (STOWERS, 2007).

A tágabb társadalmi-gazdasági viszonyok, változások, célok bekapcsolása a vizsgálatba továbbá lehetővé teszi, hogy a politikai vallás terjesztésének, működésének változásait ne csak önmagában, hanem szélesebb összefüggéseiben értelmezzük.

Iskolai énektanítás és kórusmozgalom a politikai vallás terjesztésének szolgálatában

A totalitárius rezsimnek a politikai vallás szellemében megvalósított pedagógia kialakítására törekednek (GENTILE, 2006: 47), amely egyszerre építi és tartja fent az új rendet, s az iskolás gyermekek indoktrinációja révén hozza létre a jövőbe helyezett földi utópiát (KOENKER, 1965).

A gyakorlati pedagógia, valamint az oktató-nevelőmunka tudományos alapjait biztosító neveléstudomány szintén az „új embertípus” megteremtésére követelte célnak rendelődik alá: szocialista tudománnyá, „amely segít kifejleszteni a szocialista

³⁸ A totalitarizmus kritikusaiknak egyik gyakori érve.

³⁹ Jóllehet az ideológia is mindig hatalompolitikai eszköz volt, gondoljunk a gyakori váltásokra Sztálin alatt és után.

iskolát; olyan iskolát, amely tízezerszámra, százezerszámra neveli a szocialista embert” (FÖLDES, 1970: 237). Így a politikai vallás működési módjainak, szándékolt⁴⁰ hatásmechanizmusainak, változásainak vizsgálatához új perspektívát nyitnak mind a neveléstudományi, mind a neveléstudomány eredményeire támaszkodó gyakorlati, módszertani szakszövegek.

A szocialista korszak pedagógiai szaksajtója a 2000-es évektől vált hangsúlyossá a magyar neveléstörténeti kutatásokban (NÉMETH – BIRÓ, 2009; GÉCZI, 2010; SOMOGYVÁRI, 2014; DARVAI, 2017; NÉMETH – BIRÓ – GARAI, 2015; SZABÓ – NÉMETH – GARAI, 2016). Kevés azonban az olyan megvalósult kutatások száma, amelyek a folyóiratok szövegét elemzik, és különösen ritka az egy-egy tantárgyra vonatkozó módszertani periodika által közvetített üzenetek vizsgálata. A kutatás során azért esett a választásunk az iskolai énekoktatásra, mert annak tantárgyként kezdetektől fogva egyik deklarált funkciója volt a gyermekek érzelmi-erkölcsi nevelése, s jól (értsd: a mindenkori nevelési céloknak és gyermekképnek megfelelően) megválasztott művekkel és módszerekkel annak hathatós eszköze.

A tantárgyat már az 1868-as népiskolai törvény⁴¹ 55. §-a is kötelezőként rögzíti, s népiskolai énekoktatás 1871-es Vezérkönyve hangsúlyozza, hogy az első egyházi atyák s későbbi utódaik szerint a zene szívet és erkölcsöket nemesít, így az embereket jobbakká, szelídebbekké teszi, de csak a vallásos nézetet közvetítő egyházi zenéről nyilatkoztak így (BARTALUS, 1871: 6–7). Sztankó Béla (1909: 43) érvelésében az éneknek az esztétikai, hazafias és vallásos érzelmekre való hatása teszi indokolttá, hogy a népiskolában is helyet kapjon, és ne csak egyes kiválasztottakat, „hanem a népnek és nemzetnek egész széles rétegeit eszményi világba vezesse.”

Az esztétikai, érzelmi, erkölcsi, hazafias és közösségi nevelés szempontja a 20. századi első felének iskolai énektanterveiben végig jelen van, s a szocializmus éveiben is az erkölcsi-világnézeti nevelés egyik eszközévé vált: „Ennek az érzelmekre ható, közvetve agitáló erőnek a hatását nehéz kézzelfoghatóan lemérni, mégis ennek az

⁴⁰ A kutatásnak nem volt tárgya a szövegekben leírt deklarált szándékok, célkitűzések tényleges, egyes személyek fejlődésében (indoktrinálásában) elért eredményeinek, hatásainak vizsgálata.

⁴¹ 1868. évi XXXVIII. törvénycikk a népiskolai közoktatás tárgyában <https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=86800038.TV&targetdate=&printTitle=1868.+%C3%A9vi+XXXVIII.+t%C3%B6rv%C3%A9nycikk&referer=1000ev> [2021.03.25.]

erőnek közreműködése a szocializmus építésének, az új embertípus kialakulásának meggyorsításában, biztosításában nélkülözhetetlen” (HORVÁTH, 1960: 7).

E cél eléréséhez azonban megfelelő tananyag és tantervek kellettek. Az 1948-ban kiadott Kodály-Ádám ének tankönyveket már az új tanterv (1950) megjelenése előtt, 1949-ben új külsővel, a vallásos és egyéb ideológiai szempontból károsnak, elavultnak minősülő dalok, szövegek, ábrák nélkül adták közre (vö: SZABÓ, 1989: 101–104), majd 1958-ban újra átdolgozva jelentek meg, de csak a következő tantervi reformig, 1962-ig voltak használatban.

Az 1950-es tanterv megfogalmazta nevelési cél: „Az ének és zene nevelő erejének felhasználása a szocialista ember kialakításában. A magyar népdaloknak, a Szovjetunió és a népi demokráciák dalainak éneklése: a munkásosztály harcos dalainak, valamint haladószellemű mesterek alkalmas énekes és hangszeres műveinek éneklése, illetve megismerése” (ROSSA, 1952: 4). Az „alkalmas énekek” közül azok kerültek előtérbe, amelyben „a közösségi gondolat, az önfeláldozás, a szabadság gondolatához, annak vezéreihöz [paraszi felkelések, kuruc korszak, 48-as idők, proletárforradalom, felszabadulás, újjáépítés] való hűség és tisztelet tükröződik vissza” (ROSSA, 1952: 23).

Ezen deklarált célok lényegében az egész korszak tanterveiben⁴² megmaradtak: 1956: a tanulók érzelmi és akarati életének fejlesztésével erősítse az eszmei-, politikai nevelést; 1962: járuljon hozzá a szocialista közösség kialakításához, a szülők, a dolgozó nép, a szülőföld, a kisdobos- és úttörőélet megszerettetéséhez; 1978: hatékony részese a tanulók eszmei (erkölcsi, politikai, világnézeti) formálásának, a szocialista társadalom értékrendjébe illeszkedő cselekvéseik serkentésének. (GYÖRGYINÉ KONCZ, 2007)

A tantervek megítélése azonban sokat változott az évtizedek folyamán: „*a Tanterv állami törvény, melynek megtartása mindenkire kötelező. Mindenki tartozik hozzá alkalmazkodni, és mindennemű eltérés tőle káros és következményekkel jár. [...] Egyénieskedésnek, eltérésnek, kihagyásnak, oda nem illő rész beiktatásának helye nincs*” (STROHNER, 1958: 7 – kiemelés az eredetiben). A készülő 1977-es tantervről szóló összefoglalás azonban már hangsúlyozza a tanári szabadságot a kiegészítő anyag megválasztásában (KONTRA, 1977), és

⁴²Az 1962-es tanterv 114/1973 (M. K. 9.) MM utasítás nyomán végrehajtott 1973-as (tananyagcsökkentő) módosítását nem tekintettük önálló tantervnek.

az 1985-ös oktatási törvény⁴³ (14. §) lehetővé tette a központi tantervtől való eltérés lehetőségét is, amely a rendszer hatalmának, totalitárius törekvéseinek csökkenését jelezheti. A kutatás egyik célja ennek a folyamatnak a feltárása.

A tantervek és a tanórai anyag mellett külön figyelmet fordítottunk a karénekre és a kórusmozgalomra, beleértve az énekelt kórusművek szövegeit is. A kóruséneklés személyiség- és társadalomformáló erejének hangsúlyozása a két világháború közötti időszakban is gyakori volt (vö.: KODÁLY, 1929/2007), s az eredetileg alulról szerveződő Éneklő Ifjúság mozgalom kisajátítása, központosítása, illetve újabb formák bevezetése révén (Úttörő kulturális szemle, Éneklő rajok, ill. az 1971-től újjászervezett Éneklő ifjúság) a gyermekkórus-rendezvények szintén a szocialista nevelés eszközévé váltak.

A szerzők érvelése alapján a közös éneklés keltette katarzis révén az éneklő belsővé teszi a dalok üzenetét⁴⁴, feltéve, ha azokat „helyesen” értelmezik és „kellő politikai neveléssel párosul” (HORVÁTH, 1960). Ily módon a direkt politikai, agitációs céllal készült tömegdalok és azok gyermekeknek szóló változatai, az úttörődalok mellett sok más műfaj is új, kommunista értelmezést kapott: a magyar népdalok és történeti énekek a nép érzelmeinek, törekvéseinek, szabadságvágyának, a hősök emlékének kifejezői; a „baráti országok” dalai rávilágítanak, hogy „az azonos társadalmi feltételek között épülő szocialista világrend témái közösek, ez az összetartó erő a zenében is megnyilvánul” (SZÉCSÉNYI, 1975: 98).

A tervezett kutatás kérdései, mintája, módszerei

Az empirikus szövegbányászati kutatás mintáját az *Énektanítás* (1958–1963), majd 1963-tól *Az ének-zene tanítása* (1963–1989) címmel megjelent zenepedagógiai módszertani folyóirat írásai, valamint a folyóirat mellékleteként közreadott kórusművek szövegei adják. Mivel 1950–1958 között az iskolai zeneoktatás nem

⁴³ 1985. évi I. törvény az oktatásról

<http://jogiportal.hu/index.php?id=linibq1d8t60zopmx&state=19910723&menu=vie> w [2021.03.25.]

⁴⁴ Vö.: „Énekelni, zenét hallgatni csak odaadással, érzelmi átéléssel lehet. A daloló ember, miközben megszólaltatja ezeket a dalokat, átéli mindazt, amiről szólnak, szinte azonosul velük” (SZÉCSÉNYI, 1975: 93).

rendelkezett önálló módszertani folyóirattal⁴⁵, a szocializmus első évtizedének zenei nevelése feltárására a jelen kutatás során nem kerül sor. Az *Énektanítás* 1958 februárjában, a Művelődésügyi Minisztérium módszertani kiadvány-családjának új tagjaként jelent meg. Célja, az énektanárok gyakorlati munkájának és továbbképzésének segítése, beleértve a direkt és indirekt ideológiai nevelést is.

1958 oktatás- és művelődéspolitikai szempontból is új korszak kezdetét jelentette, amelyet a júliusban elfogadott „Az MSZMP művelődési politikájának irányelvei” határozat, majd az annak nyomán meginduló oktatási reform, illetve az 1961-es oktatási törvény kidolgozása jellemzett (SOMOGYVÁRI, 2014). Az 1961-es oktatási reform, majd az 1962-es új általános iskolai nevelési terv és az 1963-ban bevezetett tanterv a folyóirat életében is változást hozott. Az 1963/1 szám borítóján már *Az ének-zene tanítása* cím szerepelt, követvén a tantervben a tantárgy nevének énekről ének-zenére változtatását, valamint a névváltoztatással is hangsúlyozván, hogy a szerkesztőség „a tantervi reform sikeres végrehajtásán kíván munkálkodni” („Az ének-zene tanítása”, 1963: 1).

Mivel a tantervek követik az oktatáspolitikai környezet változásait, a kutatás során a politikai vallás jelenségeinek időbeli nyomon követése érdekében az új általános iskolai tantervek, valamint az 1985-ös oktatási törvény bevezetésének évét egy-egy új szakasz kezdetének tekintjük. A felosztás követi a folyóirat adta mintát: bár az új tantervet 1963 szeptemberében vezették be, a szerkesztőbizottság már az év elején megjelent számnál módosította a folyóirat címét. Az így kialakított négy időszak: 1958–1962; 1963–1977; 1978–1984; 1985–1989.

Kutatásunk fő kérdése, hogy az ének-zene tantárggyal kapcsolatos szakmai diskurzusokban és gyermekeknek szánt kórusművekben⁴⁶ hogyan jelentek meg és hogyan változtak időben a politikai vallás elemeiként azonosított jelenségek a szakirodalom (VOEGELIN, 1938/1999, FODOR G., 2004, GURIAN, 1953/2013,

⁴⁵ A Magyar Kórus Kiadó 1950-es államosítása (de facto megszüntetése) után az iskolai zenei neveléssel kapcsolatos írások a *Köznevelésben*, illetve rövid életű énekkari (*Éneklő nép*) és hangszeres zenepedagógiai (*Zenepedagógia*) folyóiratokban jelentek meg alkalmanként.

⁴⁶ A kórusmű-mellékelték szövegén végzett pilot kutatás eredményeit összefoglalja: POLYÁK – SZABÓ – NÉMETH, 2021.

KOENKER, 1965, GENTILE, 2005, 2006, RIEGEL 2005, GROOTHUIZEN – BOS, 2013) alapján kialakított alábbi főbb tematikus kategóriák szerint:

- 1) Szent küzdelem az elérendő földi paradicsomért, jövőorientáltság;
- 2) Ellenségek (külső-belső);
- 3) Erények, erkölcsi parancsolatok – az ideális kommunista ember jelleme;
- 4) Gyerekek, úttörők – a kommunizmus jövőbeli építői;
- 5) Dicső történelem és hősök;
- 6) Ünnepek, rituálék;
- 7) A munkásosztály mint kiválasztottak;
- 8) Szovjetunió – Moszkva, az „új Jeruzsálem”;
- 9) A Párt, a morális elit;
- 10) „Próféták” (pl. Marx, Lenin) és „szent szövegeik”; Személyi kultusz;
- 11) Tudomány és technológia szerepe: az evilági megváltást lehetővé tevő tudás, marxista-leninista tudomány és technológiai fejlődés;
- 12) Internacionalizmus.

A kvalitatív és kvantitatív módszereket ötvöző, szövegbányászati kutatás tervezett eredményei, hogy a politikai vallás koncepció szemszögéből képet ad az 1958–1989 közötti iskolai ének-zene tanítás történetéről, ezáltal a politikai vallás hatásmechanizmusairól, életciklusairól is: a kezdeti militáns, intoleráns mozgalomtól a megszűnésig, valamint bemutatja a koncepció alkalmazási lehetőségét empirikus kutatás elméleti keretként.

Irodalom

ARENDT, Hannah (1992): A totalitarizmus gyökerei. Európa Könyvkiadó, Budapest.

„Az ének-zene tanítása” (1963): Az ének-zene tanítása, 6. 1. sz. 1.

BABIK, M. (2012): Beyond Totalitarianism: (Re)Introducing Secularization Theory to Liberal Narratives of Progress. Politics, Religion & Ideology, Vol. 13. Issue 3. 289–309. DOI: 10.1080/21567689.2012.700281

BALOGH László Levente (2011a): Isten lefejezése: Utószó A politikai vallásokhoz. Századvég, 16. évf. 59. szám. 68–76.

BALOGH László Levente (2011b): Totalitarizmus és politikai vallások. Kommentár, 1. szám. 75–85.

BALOGH László Levente (2019): A politikai teológia és a politikai vallások. In: Fazakas Sándor – Kovács Krisztián (szerk.): Vallás és politika: Teológiai reflexiók egy komplex kapcsolatmúltjáról és jelenéről. Debreceni Református Hittudományi Egyetem, Debrecen. 103–119.

BARTALUS István (1871): Ének-tanító vezérkönyv: népiskolai tanítók számára. M. Kir. Vallás- és Közoktatásügyi Ministerium, Buda.

BARTHA Eszter (2013): Kelet-európai alternatívák a 20. és a 21. században: Történeti és szociológiai tanulmányok. Volos Kiadó, Budapest.

BERDÁEV, Nikolaj Aleksandrovič (2003): A kommunizmus igazsága és hazugsága. Kairosz, Szentendre.

DARVAI Tibor (2017): Oktatáspolitikai és a Tanító című folyóirat a hatvanas években Magyarországon. Doktori disszertáció. Pécs, Pécsi Tudományegyetem.

DAVID-FOX, M. (2011): Religion Science and Political Religion in the Soviet Context. Modern Intellectual History, Vol. 8. Issue 2. 471–484. DOI: 10.1017/S147924431100028X

FÖLDES Éva (1970): Neveléstudományunk 25 éve. Magyar Pedagógia, 70. évf. 3. szám. 229–237.

FRIEDRICH, C. J. – BRZEZINSKI, Z. K. (1965): Totalitarian Dictatorship and Autocracy. Frederick A. Praeger, New York, NY.

G. FODOR Gábor (2004): Kérdéstilalom: Eric Voegelin politikai filozófiája. L'Harmattan, Budapest.

GÉCZI János (2010): Sajtó, kép, neveléstörténet: Tanulmányok. Veszprém–Budapest, Iskolakultúra.

GEERTZ, Clifford (2001): Az értelmezés hatalma: Antropológiai írások. Osiris, Budapest.

GENTILE, E. (2005): Political Religion: a Concept and its Critics – a Critical Survey. Totalitarian Movements and Political Religions, Vol. 6. Issue 1. 19–32. DOI: 10.1080/14690760500099770

GENTILE, E. (2006): *Politics as Religion*. Princeton University Press, Princeton, NJ.

GEYER, M.– FITZPATRICK S. (2009): *Beyond Totalitarianism: Stalinism and Nazism Compared*. Cambridge University Press, New York, NY.

GRAY, P. W. (2014): *Vanguards, Sacralisation of Politics, and Totalitarianism: Category-based Epistemology and Political Religion*. *Politics, Religion & Ideology*, Vol. 15. Issue 4. 521–540. DOI: 10.1080/21567689.2014.957686

GREGOR, A. J. (2012): *Totalitarianism and Political Religion: an Intellectual History*. Stanford University Press, Stanford, CA.

GRIFFIN, R. (2005): *Cloister or Cluster? The Implications of Emilio Gentile's Ecumenical Theory of Political Religion for the Study of Extremism*. *Totalitarian Movements and Political Religions*, Vol. 6. Issue 1. 33–52. DOI: 10.1080/14690760500099804

GROOTHUIZEN, J.– BOS, D. (2013): *Religious Aspects of Socialist Imagery, c.1890–2000: A Visual Essay*. In: Augesteijn, J.– Dassen, P. – Janse, M. (Eds.): *Political Religion Beyond Totalitarianism: the Sacralization of Politics in the Age of Democracy*. Palgrave Macmillan, Basingstoke. 101–114.

GURIAN, W. (2013): *Totalitarianism as Political Religion*. In: Friedrich, C. J. (Eds.): *Totalitarianism: Proceedings of a Conference Held at the American Academy of Arts and Sciences, March 1953*. Harvard University Press, Cambridge, MA. 119–137.

GYÖRGYINÉ KONCZ Judit (2007): *A zenei nevelés tantervi szabályozása*. Károli Egyetemi Kiadó, Budapest.

HORVÁTH László (1960): *Az iskolai ünnepélyek ének-, zeneszámai és a nevelés*. Énektanítás, 3. évf. 5. szám. 4–7.

KODÁLY Zoltán (2007): *Gyermekkarok*. In: Bónis Ferenc (szerk.): *Visszatekintés*. 1. köt. Argumentum, Budapest. 38–45.

KOENKER, E. B. (1965): *Secular Salvations: the Rites and Symbols of Political Religions*. Fortress Press, Philadelphia, PA.

KONTRA István (1977): *Az általános iskolai zenei nevelés célja és feladatai az új tanterv értelmében*. *Az ének-zene tanítása*, 20. évf. 4

szám. 145–153.

KOTKIN, S. (1995): *Magnetic Mountain: Stalinism as a Civilization*. University of California Press, Berkeley, CA.

KULA, M. (2005): *Communism as Religion. Totalitarian Movements and Political Religions*, Vol. 6. Issue 3. 371–381. DOI: 10.1080/14690760500317727

LITVIN, A. – KEEP, J. (2005): *Stalinism: Russian and Western Views at the Turn of the Millennium*. Routledge, New York, NY.

LUCKMANN, T. (1967): *The Invisible Religion: The Problem of Religion in Modern Society*. MacMillan, New York, NY.

MAIER, H. (2004, ed.): *Totalitarianism and Political religions, I: Concepts for the Comparison of Dictatorships*. Routledge, London; New York.

MAIER, H. (2007, ed.): *Totalitarianism and Political Religions, III: Theory and History of Interpretation*. Routledge, London; New York.

MAIER, H. – SCHÄFER, M. (2007, eds.): *Totalitarianism and Political Religions, II: Concepts for the Comparison of Dictatorships*. Routledge, London; New York.

NÉMETH András – BIRÓ Zsuzsanna Hanna (2009): *A magyar neveléstudomány a XX. század második felében*. Budapest, Gondolat.

NÉMETH András – BIRÓ Zsuzsanna Hanna – GARAI Imre (2015): *Neveléstudomány és tudományos elit a 20. század második felében*. Budapest, Gondolat.

NÉMETH András – SKIERA, Ehrenhard (2018): *Az életreform múltja és jelene: Elvagyódás az érzelmi ridegség elidegenedett világából*. In: *Rejtett történetek: Az életreform-mozgalmak és a művészetek*. Múcsarnok, Budapest. 19–69.

PAYNE, S. G. (2002): *Review Essay - Emilio Gentile's Historical Analysis and Taxonomy of Political Religions*. *Totalitarian Movements and Political Religions*, Vol. 3. Issue 1. 122–130. DOI: 10.1080/714005473

PAYNE, S. G. (2005): *On the Heuristic Value of the Concept of Political Religion and Its Application*. *Totalitarian Movements and*

Political Religions, Vol. 6. Issue 2. 163–174. DOI: 10.1080/14690760500181537

POLENGHI, S. (2020): Educating the “New man” in Italian Schools During the Fascist Era.: Children’s Education Through Traditional and Totalitarian Models in Images and Texts of Schoolbooks. *Historia scholastica*, Vol. 6. Issue 1. 7–28. DOI: 10.15240/tul/006/2020-1-001

POLYÁK Zsuzsanna – SZABÓ Zoltán András – NÉMETH András (2021): The Political Religion of Communism in Hungarian Children’s Choir Compositions Between 1958–1989. *Historia scholastica*. Vol. 7. Issue 1. 85-109. DOI: 10.15240/tul/006/2021-1-005

RADNAI Béla – TÓTH Gábor (1961): Mivel tölti egyetemi-kollégiumi ifjúságunk az idejét? (Vizsgálódás a munkaerőkölc köréből, I.). *Magyar pedagógia*, 61. évf. 3. szám. 296–302.

RIEGEL, K.-G. (2005): Marxism-Leninism as a Political Religion. *Totalitarian Movements and Political Religions*, Vol. 6. Issue 1. 97–126. DOI: 10.1080/14690760500099788

ROBERTS, D. D. (2009): ‘Political Religion’ and the Totalitarian Departures of Inter-war Europe: On the Uses and Disadvantages of an Analytical Category. *Contemporary European History*, 4. 381–414. DOI: 10.1017/S0960777309990051

ROSSA Ernő (1952, szerk.): Az általános iskolai énektanítás segédkönyve. Tankönyvkiadó, Budapest.

SOMOGYVÁRI Lajos (2014): A tudásátadás, nevelés intézményi és intézményen kívüli terei: (Képelemzések a magyar pedagógiai szakajtóban, 1960-1970). Doktori disszertáció. Pécs, Pécsi Tudományegyetem.

SOMOGYVÁRI Lajos (2017): Politikai ikonográfia és pedagógia az államszocializmusban. *Gyermeknevelés*, 5. évf. 1. szám. 55–63.

SOMOGYVÁRI Lajos (2019): Lenin as a Child: Visual Propaganda and Pedagogy. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 29–42. DOI: 10.15388/ActPaed.42.2.

STOWERS, S. (2007): The Concepts of „Religion”, „Political Religion” and the Study of Nazism. *Journal of Contemporary History*, 1. 9–24.

DOI: 10.1177/0022009407071628

STROHNER József (1958): A tantervi fegyelem az énekoktatásban. Énektanítás, 1. évf. 6. szám. 6–8.

SZABÓ Helga (1989): A magyar énektanítás kálváriája. Szabó Helga, Budapest.

SZABÓ Zoltán András – NÉMETH András – GARAI Imre (2016): Neveléstudomány és pedagógiai kommunikáció a szocializmus időszakában. Budapest, Gondolat.

SZÉCSÉNYI Olivér (1975): A Párt XI. kongresszusa után. Az énekzene tanítása, 75. évf. 3. szám. 97–100.

SZTANKÓ Béla (1909): Vezérkönyv a népiskolai énektanításhoz: a tanítóképző intézet énekiskola IV. része. Franklin-Társulat, Budapest.

VOEGELIN, E. (1999): The Political Religions. In: Hennigsen Manfred (szerk.): Modernity Without Restraint. University of Missouri Press, Columbia, MO.; London. 19–74.

Kutatás az Innovációs és Technológiai Minisztérium ÚNKP-20-3 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült.

A tanulmány A magyar neveléstudomány múltja és jelene – diszciplínafejlődés, tudományos kommunikáció (1970-2017) című, 127937 számú NKFIH (OTKA) kutatási témapályázathoz kapcsolódik.

Tananyagok, tanulók, tanítók

Biró Fanni, Csíkos Csaba

ELSŐ ÉS MÁSODIK OSZTÁLYOS KÍNAI ÉS MAGYAR MATEMATIKA TANKÖNYVEK ÖSSZEHASONLÍTÓ ELEMZÉSE A VIZUÁLIS REPREZENTÁCIÓK SZEMPONTJÁBÓL

Összefoglaló

Összehasonlító tankönyvelemzésünkben 1. és 2. osztályos magyar és kínai matematika tankönyvek szöveges feladatait vizsgáltuk a hozzájuk kapcsolódó vizuális reprezentációk szempontjából. Lényeges különbségeket állapítottunk meg az alkalmazott képek típusait illetően, mely különbségek a kulturális hagyományok mellett a matematikai gondolkodás fejlesztésének eltérő felfogásában gyökereznek. A hazai pedagógiai gyakorlat számára megfontolandó a tanulói önreflektív gondolkodás fejlesztését segítő feladatkitűzések elemzése, az emberábrázolások gyakoriságában meglévő különbségek, valamint a vizuális reprezentációk és a feladatok szövege közötti kapcsolat jellegében mutatkozó eltérések.

Kulcsszavak

tankönyvelemzés, matematikai gondolkodás, kínai oktatási rendszer, vizuális reprezentációk, metakogníció

Bevezetés

Az oktatás minőségének fejlesztése központi kérdés a világ valamennyi országában. Annak érdekében, hogy a köznevelési rendszer megfeleljen a gazdasági és társadalmi elvárásoknak, szükséges a tudományosan megalapozott neveléstudományi eredmények felhasználása. Mind a hazai, mind a nemzetközi pedagógiai felmérésekben és kutatásokban kiemelt szerepet kapnak matematikai gondolkodás fejlődésével és fejlesztésével kapcsolatos kérdések.

Az oktatás minőségének meghatározó szereplői, ebből adódóan a pedagógiai kutatásokban szintén nagy figyelmet kapnak a pedagógusok és azok a módszerek, amelyekkel a munkájukat végzik. A pedagógiai módszertani kultúra egyik összetevője pedig az, ahogyan a pedagógusok a tankönyvek, taneszközök használatához viszonyulnak. Mivel nemzetközi összehasonlító vizsgálatok (TIMSS)

tanúsága szerint a tankönyvek meghatározó taneszközök az iskolai oktatásban, azok különböző kvalitatív és kvantitatív jellemzői kapcsolatba hozhatók az oktatási rendszer fejlődésével.

Elméleti háttér

Kutatásunk két, a nemzetközi matematikadidaktikai szakirodalomban élénken vizsgált terület metszéspontjában helyezhető el: a megélénkülő tankönyvkutatás (ld. VAN ZANTEN – VAN DEN HEUVEL-PANHUIZEN, 2018; a ZDM különszámot szentelt a témának) és a vizuális reprezentációk szerepének vizsgálata (CSÍKOS – SZITÁNYI – KELEMEN, 2012). A vizuális reprezentációk matematikai problémamegoldásban betöltött szerepével számos kutatás foglalkozott az elmúlt évtizedekben (HEGARTY – KOZHEVNIKOV, 1999; BERENDS – VAN LIESHOUT, 2009; CSÍKOS – SZITÁNYI – KELEMEN, 2010). Ezen kutatásokban a külső vizuális reprezentációk elsősorban mint a tanulók által készített ábrák, rajzok jelentek meg, melyek a matematikai problémák, szöveges feladatok megoldását voltak hivatottak segíteni.

Hegarty és Kozhevnikov (1999) a vizuális-térbeli reprezentációk típusait vizsgálták a matematikai problémamegoldással összefüggésben. Kutatásukban megkülönböztették a problémamegoldás során alkalmazott vizuális-térbeli reprezentációk két típusát: a sematikus reprezentációk elsősorban a problémában leírtak térbeli viszonyait, összefüggéseit jelenítik meg, míg a piktoriális reprezentációk a problémában megjelenő tárgyak és szereplők vizuális tulajdonságait adják vissza. Eredményeik szerint míg a sematikus reprezentációk használata pozitívan hat a matematikai problémamegoldásra, addig a piktoriális reprezentációk használata akadályozhatja azt.

A sematikus-piktoriális kategóriák mellett további kategorizálásra mutat példát Berends és van Lieshout (2009) tanulmánya. Berends és van Lieshout kutatásuk során a kognitív terhelés három típusát (PAAS – TUOVINEN – TABBERS – VAN GERVEN, 2003) figyelembe véve alkották meg a szöveges feladatokhoz kapcsolt vizuális reprezentációk négy kategóriáját: (1) csupasz kép (pl. szimbólumok), (2) haszontalan kép (pl. csak díszítő funkciót ellátó illusztráció), (3) segítő kép (a kép megjeleníti a szövegben megjelenő adatok egy részét vagy egészét) és (4) lényeges információt tartalmazó kép (a kép lényeges adatot tartalmaz a feladatmegoldáshoz).

Eredményeik rávilágítottak arra, hogy a szöveges feladatokhoz csatolt vizuális reprezentációk negatív irányba is hathatnak a tanulók teljesítményére, így érdemes a tanulókat a piktoriális képek készítése helyett – melyek felesleges információkkal járulnak hozzá a kognitív terheléshez – a sematikus ábrák használatára ösztönözni, tanítani. Az elemzésünkhöz használt Berends és van Lieshout-féle kategorizálás a döntően külső szempontú sematikus-piktoriális dimenziót jól kiegészíti azzal, hogy a feladatmegoldás kognitív folyamataihoz kapcsolja a tankönyvi ábrák típusait.

A matematikai szöveges feladatok tanításával és megoldásával kapcsolatos kihívásokra adott válaszok között a kilencvenes évektől megjelentek a metakogníció-elméletre építő javaslatok és fejlesztő programok (ld. VERSCHAFFEL és mtsai, 1999). Csíkos (2007) monográfiája alapján a metakognitív tudáselemek alapvetően kétféle természetűek: vagy maguk is „statikus”, ismeret jellegű tudáselemek, amelyek az embernek saját tudására vagy másoknak a tudására vonatkoznak, vagy pedig „dinamikus”, képesség jellegű tudáselemek, amelyek például arra vonatkoznak, hogyan célszerű tervezni és megfigyelni saját gondolkodási folyamatainkat. A konkrét osztálytermi helyzetekben a metakognícióra alapozott fejlesztés azt jelentheti, hogy egy elképzelt gondolkodásmenethez képest a tanulók másfajta megoldásmenetet produkálhatnak, sőt, akár egymáséitól eltérő, többféle megoldásmenetet is. Ahogyan Ginsburg (1996) is hangsúlyozza egy 6 éves gyermek matematikai gondolkodását bemutató interjújában: még két egyjegyű szám összeadásánál sem az az igazán lényeges, hogy eljut-e a helyes végeredményhez (előbb-utóbb biztosan eljut), hanem az, tudunk-e válaszolni a hogyan és a miértet firtató kérdésekre, el tudjuk-e mesélni önmagunk vagy mások számára, hogyan gondolkodtunk.

Az összehasonlító elemzés célja és a vizsgálatba bevont tankönyvek

Összehasonlító tankönyvelemzésünkben 1. és 2. osztályos magyar és kínai matematika tankönyvek szöveges feladatait vizsgáltuk a hozzájuk kapcsolódó vizuális reprezentációk szempontjából abból a célból, hogy az esetleges különbségek nyomán további lehetséges módszertani irányokra világítsunk rá mind a tankönyvi feladatok szerkesztése, mind pedig a tantermi gyakorlat szempontjából. Eredményeink nyomán a szöveges feladatok szerkesztésére és

tanítására irányuló empirikus kutatások megvalósulását reméljük, melyek további eredményekkel járulhatnak hozzá a hazai matematikadidaktika ezen területének fejlődéséhez.

Az összehasonlító elemzésbe magyar részről az Oktatóskutató és Fejlesztő Intézet 2012-es NAT-hoz készített 1. és 2. osztályos matematika tankönyveit vontuk be. Kínában különböző tartományok különböző tankönyveket használnak, például a sanghaji régió tankönyvei eltérnek a pekingi régió tankönyveitől. Elemzésünkhöz a People's Education Press által Pekingben kiadott tankönyvcsalád 1. és 2. osztályos kötetét használtuk, mivel országszerte ez a legelterjedtebb és leggyakrabban használt tankönyvcsalád.

Eredmények

A külső vizuális reprezentációk fajtái Berends és van Lieshout (2009) kategóriái alapján

Berends és van Lieshout négy kategóriáját alapul véve, illetve kiegészítve ötödik kategóriaként a mindenféle vizuális reprezentációt nélkülöző szöveges feladatokkal, megvizsgáltuk, hogy a magyar és a kínai tankönyvek feladataihoz – elsősorban a szöveges feladatokhoz – társított vizuális reprezentációk mely kategóriába sorolhatók. A magyar tankönyvekre vonatkozó adatokat az 1. számú táblázat mutatja.

1. táblázat: A szöveges feladatokhoz kapcsolódó vizuális reprezentációk száma a Berends–van Lieshout-féle kategóriák szerint a magyar tankönyvekben

magyar tankönyvek	1. osztály 1. kötet	1. osztály 2. kötet	2. osztály 1. kötet	2. osztály 2. kötet
1. csupasz kép	0	0	6	0
2. haszontalan kép	6	7	24	30
3. segítő kép	8	16	22	13
4. lényeges információt tartalmazó kép	4	1	4	8
<i>1-4. kategória összesítve</i>	<i>18</i>	<i>24</i>	<i>56</i>	<i>51</i>
5. vizuális reprezentáció nélküli szöveges feladat	0	12	31	37
<i>5 kategória összesítve</i>	<i>18</i>	<i>36</i>	<i>87</i>	<i>88</i>

Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet vizsgált tankönyveiben a szöveges feladatok száma nő, ahogyan haladunk az első osztály elejétől a második osztály vége felé. Csupasz képpel ellátott feladatokat gyakorlatilag nem tartalmaznak a könyvek. Kivételt jelent ez alól a második évfolyam első kötete, melyben a 129. és a 131-132. oldalakon a tankönyv műveleti sorrendet és a zárójel használatát mutatja be szöveges feladatokon keresztül. Mivel itt ez a két tartalom új anyagként szerepel, így magyarázatképp a szövegből kinyerhető műveletek már meg vannak adva a tanulók számára hat feladatban is (1. ábra).

1. ábra: Példa csupasz képpel ellátott feladatokra a magyar tankönyvekből

2. A fakanalakat árusító mester az első nap 18 db fakanalat készített, a második nap 25-öt. Eladott belőlük 27-et. Hány fakanala maradt a második nap végére?

Készített: 18 + 25 Eladott: 27 Maradt: ?

[illegible]

1. Jóska bácsi 6 kakast és 18 tyúkot vitt a vásárba. Eladta az állatok harmadát. Hány állatot adott el Jóska bácsi a vásárban?

Ennyi állatot vitt a vásárba: $6 + 18$ Ennyi állatot adott el: $(6 + 18) : 3$

Mindezt leírhatjuk egy műveletsorral.

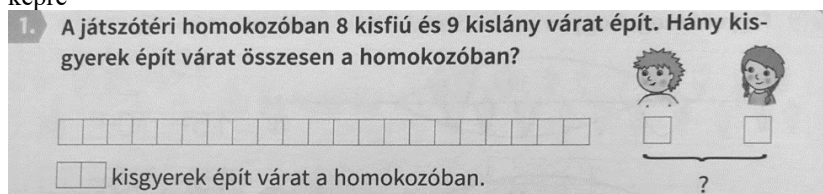
I. II.
 $(6 + 18) : 3 = \square$

(Forrás: Matematika 2. osztályosoknak I. kötet, OFI, 2016: 129., 131.)

Szembetűnő különbség mutatkozik a haszontalan képek tekintetében az első és a második osztályos könyvek között. Ez egyrésztől köszönhető annak, hogy a második osztályos kötetben valóban gyakrabban jelenik meg olyan rajz egy-egy feladat mellett, amely ugyan fogalmilag kapcsolódik a probléma szövegéhez, azonban a problémamegoldást nem segíti. Másrésztől gyarapítja a kettes típusú vizuális reprezentációval ellátott feladatok számát az, hogy azokat az illusztrációkat is ebbe a kategóriába soroltuk, ahol a kép a szöveges

feladat megoldási algoritmusának részeként jelenik meg, elsősorban az adatok kigyűjtésekor (2. ábra). Az ilyen jellegű vizuális reprezentációk hétköznapi értelemben véve nem mondhatók haszontalannak, hiszen a problémamegoldó algoritmus bemutatását és elsajátítását hivatottak segíteni, kognitív terhelés szempontjából viszont vitatható, valóban indokolt-e a szövegbeli „kisfiú” és „kislány” szavakat piktorialis jellegű vizuális reprezentációkkal kiváltani.

2. ábra: Példa az adatok kigyűjtéséhez alkalmazott 2-es típusú, haszontalan képre



(Forrás: Matematika 2. osztályosoknak I. kötet, OFI, 2016: 16.)

Berends és van Lieshout (2009) kategóriáik meghatározásakor a kettes típusú, haszontalan képekről a következőt írják: „A kettes típusú illusztrációt „haszontalanként” határoztuk meg, mivel a szöveges feladatot kísérő grafikai elemek nem tartalmaztak számszerű információt, és nem adtak plusz információt sem a problémához” (BERENDS – VAN LIESHOUT, 2009: 347). Ezen magyarázat alapján indokolt a 2. ábrán bemutatott és az ahhoz hasonló vizuális reprezentációkat a kettes típusba sorolni. Mivel azonban az ilyen jellegű illusztrációkat az OFI-s tankönyv konzekvensen alkalmazza, így a haszontalan képek száma magas.

A négy Berends – van Lieshout-féle kategóriába nem tartoznak bele azok a szöveges feladatok, melyekhez semmilyen vizuális reprezentációt nem kapcsolnak a könyvek. A vizuális reprezentáció nélküli feladatok ránézésre hasonlítanak a „csupasz képet” tartalmazó feladatokhoz, kognitív terhelés szempontjából azonban jelentős a különbség. Az egyes típusú, „csupasz kép” kategóriájú feladatok esetében a probléma és a megoldáshoz szükséges művelet absztrakt reprezentációja már eleve meg van adva. Berends és van Lieshout szerint ez olyan hatással van a kognitív terhelésre, ami hozzájárul a problémamegoldó teljesítményéhez. Ezzel szemben a vizuális reprezentáció nélküli szöveges feladatok esetében a diákok kizárólag

a szövegre, a probléma verbális reprezentációjára tudnak támaszkodni, és ezt a külső verbális reprezentációt kell átfordítaniuk belső reprezentációkká.

A kínai tankönyvek feladatainak megoszlása több szempontból is különbözik a magyar tankönyvekben látottaktól. Az összesített adatok tekintetében az első szembetűnő különbség a szöveges feladatok számában van, kategóriától függetlenül. A magyar könyvekben az 5 kategória kötetenként összesített számainak átlaga 57,25 század, a kínai könyvekben ez a szám pedig 37,5 tized, azaz a magyar könyvekben kötetenként átlagosan csaknem hússzal több szöveges matematikai probléma található, mint a kínaiakban. A kínai tankönyvek vizuális reprezentációira vonatkozó összesített adatokat a 2. számú táblázat tartalmazza.

2. táblázat: A szöveges feladatokhoz kapcsolódó vizuális reprezentációk száma a Berends –van Lieshout-féle kategóriák szerint a kínai tankönyvekben

kínai tankönyvek	1. osztály 1. kötet	1. osztály 2. kötet	2. osztály 1. kötet	2. osztály 2. kötet
1. csupasz kép	0	0	0	1
2. haszontalan kép	1	30	21	13
3. segítő kép	7	11	4	13
4. lényeges információt tartalmazó kép	16	11	7	6
<i>1-4. kategória összesítve</i>	24	52	32	28
5. vizuális reprezentáció nélküli szöveges feladat	0	2	9	3
<i>5 kategória összesítve</i>	24	54	41	31

A jelentős különbség eltűnik, ha az összesítésbe nem kerülnek bele a vizuális reprezentáció nélküli feladatok (5. kategória). Az első négy kategória kötetenként összesített számainak átlaga a magyar könyvek esetében 37,25 század, míg a kínai könyvek esetében 34. Ez azt mutatja, hogy a magyar tankönyvekben jelentős mennyiségben vannak jelen az olyan szöveges feladatok, melyekhez a tankönyv semmilyen formában nem nyújt külső vizuális reprezentációt, a problémamegoldáshoz szükséges reprezentációk létrehozását teljes mértékben a tanulókra bízta. A kínai tankönyvekben ellenben az ilyen jellegű feladatok száma csekély, első osztályban összesen kettő darab került bele a kötetekbe, második osztályban pedig 12 darab.

A kínai könyvekben az összes szöveges feladathoz kapcsolódó vizuális reprezentáció közül legnagyobb arányban a „haszontalan kép” típusúak vannak, melyek a problémafeladatok 42,6%-át kísérik. Ezek jellemzően olyan feladatok, melyek vizuális szerkesztése a magyar tankönyvektől idegen: a feladat szövege az illusztráció szerves részeként, szövegbuborékban jelenik meg.

3. ábra: Kínai típusú, haszontalan kép kategóriába tartozó vizuális reprezentációval ellátott feladat. A feladat szövege magyarul: [kislány szövege] A mi osztályunkban 20 lány van. [kisfiú szövege] 23 fiú van. [alul] Hány diák van összesen?



(Forrás: 数学一年级下册, 人民教育出版社, 2012/2019: 66.)

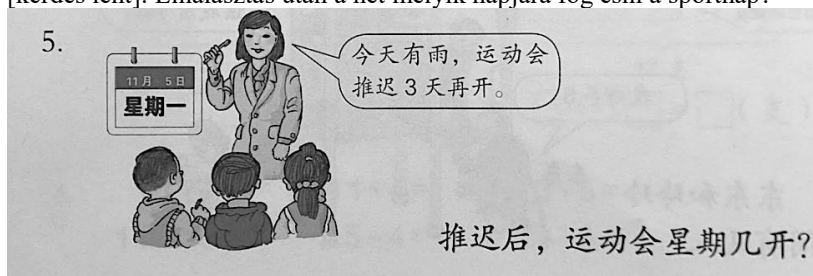
A haszontalan képpel ellátott feladatok mellett lényeges különbség látható a négyes típusú, lényeges információt tartalmazó képpel rendelkező feladatok számában a két ország tankönyvei között. Berends és van Lieshout (2009) tanulmányukban igazolták azon elméletüket, miszerint az ilyen típusú problémák megoldása jelenti a

legnagyobb kognitív terhet a tanulók számára, így ezeknél a feladatoknál lesz a legalacsonyabb a hatékonyság, és a leghosszabb a problémamegoldáshoz szükséges idő. Ahol a szöveg és a kép is tartalmaz a feladat megoldásához nélkülözhetetlen adatokat, a tanulónak fel kell ismerniük, hogy a szövegből hiányoznak szükséges adatok, észre kell venniük, hogy a képi tartalomban ezek a szükséges információk megtalálhatóak, ezután a vizuális elemek hordozta felesleges információkat el kell különíteniük a nélkülözhetetlenektől, majd legvégül a kétféle forrásból származó információkat integrálniuk kell. Ez a folyamat a kognitív terhelés mindhárom fajtáját aktivizálja, így ez jelenti a legnagyobb kihívást a négy típus közül. A magyar tankönyvekben a lényeges információt tartalmazó képpel ellátott feladatok száma jelentősen elmarad a 2-es és 3-as típusú feladatok számától: a négy kötetben összesen 17 darab van ebből a típusból, mely az összes vizuális reprezentációt tartalmazó szöveges feladatnak mindössze a 11,4%-át teszi ki.

4. ábra: Példa lényegi információt tartalmazó képpel ellátott feladatra a kínai tankönyvekből. A feladat szövege magyarul: [naptár bal oldalt]: 11. hó 5. napja, hétfő

[szövegbuborék]: Ma esik az eső, a sportnapot elhalasztjuk három nappal.

[kérdés lent]: Elhalasztás után a hét melyik napjára fog esni a sportnap?



(Forrás: 数学一年级上册, 人民教育出版社, 2012/2019: 80.)

A kínai könyvek nagyobb arányban tartalmaznak 4-es típusú feladatokat: a két évfolyam négy kötetében összesen 40 darab található, ami az összes vizuális reprezentációt tartalmazó szöveges feladatnak a 29,4%-a. Ez nagyrészt annak a korábban már tárgyalt – a magyar tankönyvtől idegen – ábrázolásmódnak tudható be, mely esetében a szöveges feladatok szövege nem a feladat tetején kap helyet, nem egy külső narrátor „mondja el” a tudnivalókat, hanem az

adott probléma, adott szituáció szereplői az illusztráció részeként – többnyire szövegbuborék segítségével – mondják el az adatokat. Az ilyen feladatok esetében a verbális és a vizuális reprezentációk egységet alkotnak, mely egység sokkal inkább lehetővé teszi az információk szétosztását a szöveg és a kép között. Az alábbiakban két példa látható lényegi információt tartalmazó képpel ellátott kínai feladatból (4-5. ábra).

5. ábra: Példa lényegi információt tartalmazó képpel ellátott feladatra a kínai tankönyvekből. A feladat szövege magyarul: [bal oldali fiú, neve Jia Ming 佳明]: Az utolsó labdámat a 10 pontos kosárba dobtam! [jobb oldali fiú, neve Ding Ding 丁丁]: Én 50 pontot dobtam.

[bal oldali kosár]: 1 pont, [jobb oldali kosár]: 10 pont,

[(1)-es kérdés lent]: Jia Ming hány pontot dobott? [(2)-es kérdés lent]: Jia Ming hány ponttal dobott többet, mint Ding Ding?



(Forrás: 数学一年级下册, 人民教育出版社, 2012/2019: 50.)

A fenti feladatok megoldásához tehát nem elegendő csak a vizuális vagy csak a verbális reprezentációkat felhasználni, hanem mindkét forrásból szükséges adatokat kinyerni. A 4. ábra feladatában a tanulóknak fel kell ismerniük, hogy a kérdés megválaszolásához tudniuk kell, a hét hányadik napja van a történet jelenében, ezt az információt pedig a falon lévő naptárról tudják csak leolvasni, mely naptár szerves része az illusztrációnak, ráadásul nem kiemelt helyen látható, hanem a háttérben. Az 5. ábrán látható feladat összetettebb. A tanulóknak számos információt kell szintetizálniuk ahhoz, hogy a két

kérdésre válaszolni tudjanak. Először is értelmezniük kell, hogy mi történik a képen, ki kicsoda (a gyerekek lába mellett szerepel a nevük), melyik kosár mennyit ér, emellett el kell olvasniuk a két szereplő által megosztott információkat. A bal oldali kisfiú mondata különösen izgalmas, hiszen a 10 pontos kosárban látható, ahogyan az utolsó labda éppen beleesik, így a mondatot és a képet összekötve egyértelművé válik, hogy Jia Ming pontjait a jelenleg a kosarakban lévő labdák adják, míg Ding Ding pontjai mind szövegesen, mind vizuálisan megjelennek a jobb felső szövegbuborékban. Tehát ahhoz, hogy a tanulók rájöjjenek, hogy az első kérdésre a választ a kosarakban lévő labdákról olvashatják le, először értelmezniük kell a szöveget, majd a második kérdéshez már elegendő a verbális információkat összekapcsolni az előzőleg megkapott eredménnyel. A verbális és a vizuális reprezentációk és információk ilyen szintű összekapcsolódására a magyar tankönyvekben nem látunk példát.

A metakogníció fejlesztését támogató elemek a kínai tankönyvek képi elemei között

A kínai tankönyvek számos olyan elemet tartalmaznak, melyek tudatos önreflexiót és diszkussziót eredményezhetnek a tanulási folyamat során. Minden kötet végén található egy önértékelő táblázat, mely segítségével a tanulók előre megadott szempontok szerint értékelhetik az adott félév során nyújtott teljesítményüket és matematika iránti attitűdjüket egy egytől háromig terjedő skálán. Az önértékelés szempontjai minden kötet végén a következők:

1. szeretek matematikát tanulni,
2. hajlandó vagyok aktívan részt venni az órákon,
3. az órán figyelemmel hallgatom a tanárt,
4. aktívan gondolkodom a tanár által feltett kérdéseken,
5. aktívan jelentkezem válaszolni a feltett kérdésekre,
6. szeretek felismerni matematikai problémákat/kérdéseket,
7. hajlandó vagyok társaimmal megbeszélni a tanulás során felmerülő matematikai problémákat,
8. bátran megosztom a saját véleményemet, gondolkodásmódomat a társaimmal,
9. rendszeresen megírom a házi feladatokat.

A táblázat 6., 7. és 8. szempontja arra enged következtetni, hogy a matematikai problémák tudatos keresése, felvetése, megvitatása, valamint a saját gondolatok megfogalmazása fontos szerepet kap a tanórák során. A kínai kötetek végén található önértékelő táblázat azt mutatja, hogy a tanulóktól a mindennapi gyakorlat során is elvárják, hogy osszák meg saját gondolataikat, illetve vitassák meg az eltérő véleményeket, gondolkodásmeneteket.

Az önértékelő táblázatok mellett a kínai tankönyvekben számos illusztráció is a társakkal való diszkusszió fontosságát hangsúlyozza. Az emberábrázolások száma a magyar tankönyvekhez képest nagyon magas (3. táblázat), a gyerekeket és felnőtteket ábrázoló rajzoknak pedig nem csak a képregényhez hasonló szöveges feladatok vizuális reprezentációi során van szerepük, hanem a problémamegoldó gondolkodás stratégiájának tanításában is.

3. táblázat: Emberábrázolást tartalmazó oldalak száma és aránya a magyar és a kínai tankönyvek kötetében

Oldalak	1. osztály 1. kötet		1. osztály 2. kötet		2. osztály 1. kötet		2. osztály 2. kötet	
	magyar	kínai	magyar	kínai	magyar	kínai	magyar	kínai
Összesen	120	116	120	110	136	112	120	128
Ember- ábrázolással	33	87	40	91	26	86	23	113
	28%	79%	33%	83%	19%	77%	19%	88%

A szöveges feladatok megoldását segítő algoritmus explicit tanítása a magyar tankönyvekben is megjelenik ugyan (ld. CSÍKOS – SZITÁNYI, 2020), de különbség van a vizuális megjelenítésben. A kínai tankönyvekben az algoritmus lépéseit minden esetben két kisgyerek párbeszéde kíséri, ahogyan közösen gondolkodva végigjárják azokat (6. ábra).

6. ábra: Példa a problémamegoldó-stratégia bemutatására a kínai tankönyvekből



(Forrás: 数学一年级上册, 人民教育出版社, 2012/2019: 98.)

Az ábra felső részén egy szövegbuborékos ábrázolású szöveges feladat van, alatta pedig látható, ahogyan a megoldáshoz vezető utat egy kisfiú és egy kislány beszél meg egymással. Gondoljunk vissza az önértékelő táblázat 7. és 8. szempontjára: „hajlandó vagyok társaimmal megbeszélni a tanulás során felmerülő matematikai problémákat”, valamint „bátran megosztom a saját véleményemet, gondolkodásmodomat a társaimmal”! A tankönyvekben számos helyen szereplő gyerekek közötti párbeszéd ábrázolása, valamint az

önértékelő táblázat társakkal való megbeszélésre irányuló szempontjai egyaránt azt támasztják alá, hogy a kínai tankönyvek szerkesztésekor tudatosan fordítottak figyelmet arra, hogy a diákok megtanulják és megtapasztalják a párbeszéd, diszkusszió jelentőségét a tanulásban.

Az algoritmus tanításakor a megoldáshoz vezető út szerkezete minden alkalommal ugyanarra a három részre van osztva: (1) Mit tudtunk meg (a képről, a feladatból)? (2) Hogyan válaszoljunk? (3) Helyes a válasz? Az első kérdésnél (Mit tudtunk meg?) a főnti példán a kislány a következőt mondja: „A tanár elvitt sípokat, összesen $\square$ darabot, maradt még $\square$ darab.” Az üres négyzetekbe a tanulónak bele kell írniuk a lap tetején található feladatból kinyert számadatokat. A fiú ugyanitt a következőt teszi hozzá: „A kérdés az, hogy eredetileg hány síp volt.” Vagyis ez az első rész megfeleltethető a magyar tanórákon használt adatgyűjtés fáziséval. A második kérdésnél (Hogyan válaszoljunk?) a kislány egy megoldási javaslattal áll elő: „Rajzolhatunk ilyen ábrát, ezek a megmaradt...” A kisfiú így reagál a kislány felvetésére: „Ó! Használjunk összeadást az eredmény kiszámolásához!” Vagyis a két szereplő hatékony együttműködése és párbeszéde már elvezetett minket a megfelelő művelet megalkotásához.

Ezt a részt a magyar módszer „megoldási terv” lépésével azonosíthatjuk. A harmadik kérdésnél (Helyes a válasz?) a szöveg fordítása így szól: Eredetileg $\square$ darab síp volt. Az ellenőrzésre itt nincsen külön hely megadva, de a 3. lépést jelző kérdés arra enged következtetni, hogy tantermi körülmények között a szöveges válasz megfogalmazása előtt a tanulók ellenőrzik számolásukat. A kínai tankönyvekben két évfolyam négy kötetében nagyjából azonos számban találhatóak olyan problémák, melyek megoldásához a főntivel egyező algoritmust vezet végig a könyv. Az első osztály első kötetében hat helyen, a második kötetben hét helyen, a második osztály első kötetében szintén hét helyen, a második kötetben pedig nyolc helyen. Minden esetben ugyanez a három kérdés bontja részekre a feladat megoldásának menetét, és ugyanúgy két kisgyerek párbeszéde vezet el a megoldáshoz.

A vélemények ütköztetésének haszna azokban az esetekben lesz igazán kézzelfogható a diákok számára, amikor egy probléma megoldásához többféle úton is eljuthatunk. Mind a magyar, mind a kínai tankönyvekben található példa egy feladatmegoldás levezetése

kapcsán a többféle megoldás lehetőségének bemutatására. A 7. ábra a magyar tankönyv egyik kötetéből származik.

7. ábra: Példa több gondolkodási módszer felkínálására a magyar tankönyvekből

3. A fazekas 21 barna és 22 zöld színű főzőedénnyel érkezett a vásárba. A barnából 6-ot, a zöldből 5-öt adott el. Hány főzőedény maradt összesen?



barna: $21 - 6$
zöld: $22 - 5$

maradt:
 $(21 - 6) + (22 - 5) = \square \square$



hozott: $21 + 22$
eladott: $6 + 5$

maradt:
 $(21 + 22) - (6 + 5) = \square \square$

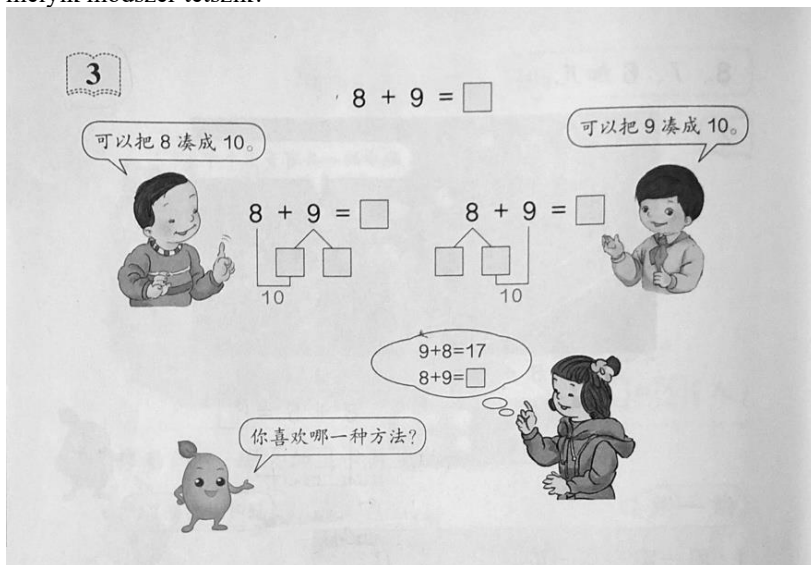
(Forrás: Matematika 2. osztályosoknak I. kötet, OFI, 2016: 132.)

A feladat szövege alatt két külön keretben kétféle számolási módot mutat be a tankönyv. A két keret mellett látható kisfiú és kislány képe arra utalhat, hogy a két kisgyermek különböző módon számolt, azonban erre explicit módon nem utal a szöveg, a tanító módszerein múlik, hogyan használja föl a két vizuális reprezentációt. A 8. ábra a kínai tankönyvekből mutat be egy példát a többféle gondolkodási módszer bemutatására.

Az ábrán látható, ahogyan az összeadás tízesátlépéssel mint új ismeret megjelenésekor a tanulók számára rögtön két különböző számolási módot kínálnak fel. A magyar tankönyvi példához hasonlóan itt is elkülönül a két gondolkodási út, valamint a számolások mellett látható gyerekek elhelyezkedése is majdnem teljesen megegyezik azzal, amit a 7. ábrán láttunk. Amivel a kínai tankönyv ábrája kiegészül, azok a szövegbuborékok, amelyek explicit módon megjelenítik a gyerekek között lezajló párbeszédet. Ezen kívül fontos szerepet kap az ábra alján látható figura kérdése: „Neked melyik módszer tetszik?”. Azáltal, hogy a tankönyv felteszi ezt a

kérdést a gyerekeknek, aktivizálódhat a saját gondolkodásukra vonatkozó tudásuk. Az explicit módon megjelenő kérdés bevonja a döntésbe a diákokat is, megmutatja, hogy nem csak egyféle járható út létezik a matematikában.

8. ábra: Példa több gondolkodási módszer felkínálására a kínai tankönyvekből. A képen szereplő mondatok magyar fordítása: [bal felső szövegbuborék]: Csinálhatunk a 8-ból 10-et. [jobb felső szövegbuborék]: Csinálhatunk a kilencből 10-et. [legalsó szövegbuborék kérdése]: Neked melyik módszer tetszik?



(Forrás: 数学一年级上册, 人民教育出版社, 2012/2019: 92.)

Természetesen nem zárható ki, hogy a magyar tankönyveket használó tanítók közül is sokan tesznek föl hasonló kérdést a magyar tankönyvi ábrázolás kapcsán, azonban erre nagyobb bizonyosságot ad, ha a gondolkodásra és diszkusszióra bátorító szöveg a tankönyv lapjain is megjelenik.

Összegzés

Tankönyv-összehasonlító elemzésünkben az első és második osztályos kínai és magyar matematika tankönyvek között feltártunk olyan különbségeket, melyek nem pusztán esztétikai, ábrázolásbeli különbségek, hanem didaktikai, gondolkodásfejlesztési szempontból

is figyelemreméltók. Az elemzés legfontosabb eredményei az alábbi területekhez köthetők: 1) eltérés mutatkozott az emberábrázolások számában a kínai tankönyvek javára, melynek a gondolkodásfejlesztésben lehet szerepe, (2) a kínai tankönyvek szöveges feladatainak szerkezete erőteljesebben épít a vizuális reprezentációkból nyerhető információkra, és (3) a kínai tankönyvek tartalmi és szerkezeti sajátosságai a diákok önreflexív gondolkodásba bevonásában játszanak nagy szerepet. A kutatás elméleti szempontból is többféle novumot hozott (kvalitatív és kvantitatív elemzési szempontok együttes alkalmazása komparatív tankönyvelemzésben), és a levonható gyakorlati következtetések is sokrétűek. A kínai oktatási rendszer, minden széttagoltság és nehézség mellett, egyes régiókban világszínvonalú oktatási kimeneti eredményeket tud felmutatni, emiatt a kínai tankönyvekben meglévő elemek megfontolásra érdemesek, és a hazai sajátosságokhoz igazítva az alsó tagozatos matematikaoktatás fejlesztését szolgálhatják többek között az önreflexív gondolkodási folyamatokat támogató ábrázolásmódok.

Irodalom

BERENDS, I. E., & VAN LIESHOUT, E. C. D. M. (2009): The effect of illustrations in arithmetic problem-solving: Effects of increased cognitive load. *Learning and Instruction*, 19, 345–353.

CSÍKOS Csaba (2007): *Metakogníció: a tudásra vonatkozó tudás pedagógiája*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

CSÍKOS, C., & SZITÁNYI, J. (2020): Teachers' pedagogical content knowledge in teaching word problem solving strategies. *ZDM*, 52, 165-178.

CSÍKOS, C., SZITÁNYI, J., & KELEMEN, R. (2012): The effects of using drawings in developing young children's mathematical problem solving: A design experiment with third-grade Hungarian students. *Educational Studies in Mathematics*, 81, 47-65.

CSÍKOS Csaba, SZITÁNYI Judit és KELEMEN Rita (2010): Vizuális reprezentációk szerepe a matematikai problémamegoldásban. Egy 3. osztályos tanulók körében végzett fejlesztő kísérlet eredményei. *Magyar Pedagógia*, 110, 149-166.

GINSBURG, H. P. (1996): Toby's math. In R. J. Sternberg és T. Ben-Zeev (Eds.), *The nature of mathematical thinking*. Routledge, New

York – London. 275-302.

HEGARTY, M., & KOZHEVNIKOV, M. (1999): Types of visual-spatial representations and mathematical problem solving. *Journal of Educational Psychology*, 91, 684–689.

PAAS, F., TUOVINEN, J., TABBERS, H., & VAN GERVEN, P. W. M. (2003): Cognitive load measurement as a means to advance cognitive load theory. *Educational Psychologist*, 38, 63-71.

VAN ZANTEN, M., & VAN DEN HEUVEL-PANHUIZEN, M. (2018): Opportunity to learn problem solving in Dutch primary school mathematics textbooks. *ZDM*, 50, 827-838.

VERSCHAFFEL, L., DE CORTE, E., LASURE, S., VAN VAERENBERGH, G. BOGAERTS, H., & RATINCKX, E. (1999): Learning to solve mathematical application problems. A design experiment with fifth graders. *Mathematical Thinking and Learning*, 1, 195-229.

Az elemzésbe bevont tankönyvek

Matematika 1. osztályosoknak I. kötet, Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, 2016

Matematika 1. osztályosoknak II. kötet, Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, 2016

Matematika 2. osztályosoknak I. kötet, Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, 2016

Matematika 2. osztályosoknak II. kötet, Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, 2016

数学一年级上册, 人民教育出版社, 2012/2019

数学一年级下册, 人民教育出版社, 2012/2019

数学二年级上册, 人民教育出版社, 2013/2019

数学二年级下册, 人民教育出版社, 2013/2019

Molnár György

NYITOTT, DIGITÁLIS TANANYAGOK ÉS ELEKTRONIKUS PLATFORMOK FELHASZNÁLÁSI LEHETŐSÉGEI A DIGITÁLIS MUNKARENDŰ OKTATÁS KORSZAKÁBAN

Összefoglaló

A napjainkban érzékelhető és egyre inkább fokozódó információs társadalom által támasztott igények, a rohamosan fejlődő technológia és a digitális kultúra hagyományossal szembeni térnyerése az oktatási rendszer átalakulását is szükségessé tették (LÓPEZ-PÉREZ et al, 2011). A koronavírus okozta helyzet jelentős, hatékony és nagyon gyors változást igényelt nemcsak a mindennapi életritmusunk megváltoztatása terén, új időmenedzsment kialakításával, távolléti jelenlétekkel, hanem az oktatási rendszerünk működtetését is gyökeresen átalakította (BUDA, 2020; MOLNÁR-OROSZ, 2020). A digitális oktatás különféle módon és mértékkel tette próbára az oktatási intézményeket. Tanulmányunk célja, egyfelől a COVID-19 hatására kialakult digitális oktatás és tanulási tapasztalatok feltárása illetve ismertetése a korszakot jellemző harmadik hullámban. Másfelől egy felsőoktatási közegben végzett empirikus felmérést is ismertet a munka, melynek célcsoportját intézményünk gazdasági és műszaki szakos hallgatói adták. Célunk a kutatással az volt, hogy megvizsgáljuk a digitális eszközök és tartalmak tanulásra gyakorolt hatását. A feltárt és bemutatott eredmények hozzájárulhatnak egy következő Pandémiás helyzet oktatási kihívásainak a kezelésére.

Kulcsszavak

digitális munkarendű oktatás, elektronikus platformok, digitális készségek, technológiai és módszertani innováció

Elméleti és gyakorlati helyzetelemzés

A COVID-19 hatására kialakult tanítási és tanulási formák meghatározó specialitásokat adtak a meglévő korábbi távoktatási tapasztalatainkra építkezve. A digitális munkarendű oktatás időszakában előtérbe kerültek a digitális oktatást meghatározó technológiák és módszerek mellett vizuális illetve interaktív elemeken alapuló tananyagtartalmak és ehhez illeszkedő pedagógia és

módszertani megoldások szerepe is (BENEDEK, 2020). A digitális biztonság és jóllét szintén felértékelődik e helyzetben, mely magában foglalja a kritikus gondolkodás meglétét, illetve az elektronikus tartalmakkal és létrehozásukkal kapcsolatos ismeretek birtoklását (MOLNÁR, 2018; SZÜTS, 2020).

A digitális oktatással összefüggésben az internetalapú digitális platformok, alkalmazások és infokommunikációs eszközök és rendszerek jelentősen előretörték az oktatási folyamatban (KÖVÁRI, 2018), a tanítás és tanulás technikai megoldásain túlmutatva a tanulás technológiaalapú megközelítése felé, a módszertani és technológiai kultúra részévé válva (BENEDEK, 2017). A folyamatosan változó gazdasági, társadalmi és technológiai környezet következtében a pedagógiai paradigmaváltás szükséges új jelenségei és innovációs irányai egyértelműen kirajzolódnak (LÜKŐ, 2007). A pedagógusok kompetenciái között kiemelt jelentőséggel bír a digitális kompetenciák területe, amelyek a mai információs társadalom által predesztinált életmódhoz szükségesek (MOLNÁR, 2018; KÖVÁRI, 2020), melyek a pedagógusok számára is fontosak (HOLIK, 2015). Ebben a kihívásokkal teli digitális világban nagy segítséget jelentenek a legújabb IKT-alapú interaktív technológiák, az e-learning környezetek, a digitális, mikrotartalom-alapú interaktív tananyagtartalmak (BENEDEK et.al, 2017), a flipped learning módszerek (BUDA, 2020) és az élménypedagógiai módszertanok (FROMANN, 2017).

A távoktatás kezdete már mintegy 150 évvel ezelőtt jelent meg, igaz, akkor még nem teljesen így hívtuk. 1840-ben Nagy-Britanniában és később az Egyesült Államokban nyomtatott tananyagok formájában küldték meg a tanulni valókat postai úton. Az abban lévő feladatokat a diákok megoldották, és visszaküldték a képző intézménynek. Ma a technológia értelemszerűen sokkal több lehetőséget nyújt, és mielőtt nagyon továbblépnénk, érdemes tisztázni, hogy nem kifejezetten digitális oktatásról beszélünk napjaink COVID-helyzetében, hanem inkább digitális munkarendű, távolléti oktatásról. Ma már számos kutató úgy jellemzi ezt a speciális helyzetet és időszakot, hogy „sürgősségi online oktatás”. Előbbi akkor köszöntene ránk igazán, ha a pedagógusokat algoritmusok, robotok és a mesterséges intelligencia váltaná fel. Az infokommunikációs technológia – IKT, Ipar 3.0 – a kilencvenes évek elején került be a köztudatba, illetve vált elérhetővé, és ez már nagyon sok lehetőséget adott. Tehát a Pandémia előtt is

voltak a témában olyan előzmények, fejlesztések, amelyekre most építkezni lehetett már. Ugyanakkor az elérhető technológiák alkalmazása erősen kontextusfüggő, nem tudjuk ugyanazt a módszertani megoldást használni, ami 15 vagy 20 éve remekül működött adott területeken pl. a 3. generációs taneszközök esetén (BÁRDOS, 2019). A digitális oktatás során a hagyományos technológiai és módszertani megoldások helyett a digitális eszközök és rendszerek kerülnek a hatékony oktatás fókuszába. Napjaink digitális világában, és a digitális kultúra által fényjelzett életvitelünk során egyfelől a többi lényeges kompetencia mellet (ENGLER et.al., 2020) felértékelődik a digitális készségek, kompetenciák jelentősége; másfelől az olyan figyelmet és motivációt is hosszú távon fenntartó innovatív módszertani megoldások, amelyek a távolléti, digitális munkarendű oktatás egyik kulcskérdésévé válnak. Az interaktív és online tanulási környezetek különböző generációkra gyakorolt hatását több hazai kutató is felmérte a felsőoktatás bázisán (PANKÁSZ, 2016). Ezek a kutatások arra is rámutattak, hogy az internethasználat gyakorlatát illetően generációs eltérések mutathatóak ki, illetve kommunikációs és információszerzési szempontból különbségek vannak a hallgatói generációk között: kommunikációs gyakoriságban, intenzitásban és eszközhasználati preferenciákban. Az infokommunikációs technológia az elérendő oktatási célokat nagymértékben támogathatja, eszközként felhasználva az elérendő didaktikai és módszertani célok teljesüléséhez, de ebben lehetnek veszélyek is természetesen. Bármilyen jók is a digitális oktatás során szerzett tapasztalatok, egyértelmű, hogy a jelenléti oktatást 100%-ban pótolni semmilyen támogató technológia, széles sáv szélesség, interaktív feladatmegoldás vagy eszközrendszer sem képes. Azt is érdemes látnunk, hogy a pedagógusok nagy részének az új, kényszer szülte váltás inkább többletfeladatot, nagyobb terhelést jelentett ebben az időszakban, míg a diákok közül sokan opcionálisan választottak a közreműködés lehetséges módozatai közül. A 2020. március 14-étől kialakult COVID-19 járványhelyzet előtérbe helyezte az eddigi távoktatási, e-learning alapú IKT-val támogatott tanulási környezetek alkalmazását, kialakítva a digitális munkarendű oktatás gyorsan alkalmazható megoldásait. Korábbi több évtizedes oktatói tapasztalatainkra hagyatkozva pl. a fordított oktatási módszereket, illetve az élménypedagógiai megoldásokat vezettük be pilot jelleggel a felsőoktatási kurzusainkba, és vizsgáltuk meg a hatását,

hatékonyságát egy másik kutatás keretében (MOLNÁR, 2017). Emellett az eddigi blended-learning megoldás mellett az ún. hibrid oktatási modellt kellett bevezetnünk a második szakaszban, ami az egyidejű, szinkron jelenléti és távolléti oktatás megvalósítását jelentette. Az elmúlt hónapok mindannyiunknak nagy változást jelentettek, hiszen egy olyan oktatási helyzethez kellett alkalmazkodnunk, melyre eddig nem volt példa.

Több nemzetközi tanulmány is publikálta, hogy a COVID-19 világjárvány az oktatási intézményeket a tanítás és a tanulás gyors átalakítására kényszerítette. Jelezték, hogy nehéz időkben a legtöbb felsőoktatási intézmény vészhelyzeti távoktatást, távoktatást és távértékelést kellett, hogy alkalmazzon. A BYOD-stratégiát a legtöbb felsőoktatási intézményben már a COVID-19 kitörése előtt is alkalmazták. Arról is beszámoltak, hogy a felsőoktatásba belépő hallgatók közül sokan rendelkeznek személyes okostelefonokkal (GLANICE et.al., 2021).

Megállapítható, hogy sok nemzetközi tanulmány számol be arról, hogy a hallgatók viselkedési szándéka a BYOD használatára a tudományos munkában való részvételre pozitív volt. Az is megállapítható, hogy a hallgatók szívesen és készségesen használják saját mobil eszközeiket a tanuláshoz, amennyiben az oktatók olyan feladatot adnak nekik, amelynek megfelelő funkciója van a készülékeiken az adott feladat elvégzéséhez. A hallgatók pozitív szándékkal álltak a BYOD-ra épülő eszközhasználatához, tervezik, hogy a jövőben is használni fogják. Ez arra utal, hogy a hallgatók még a világjárvány idején is szívesen használnák eszközeiket, még akkor is, ha az oktatókat inkább a technológiához és az adatokhoz való hozzáférés kérdése aggasztotta. A világjárvány komoly kihívást jelentett, és feltárta a digitális szakadékot kiterjesztve azok számosságát, a technológiához való hozzáférés hiányát, a megfelelő hálózati és WiFi kapcsolatok hiányát az egyetemen, ezért nem minden hallgató tudta alkalmazni a BYOD-stratégiát. A BYOD használatával kapcsolatban azonban különböző kihívásokat is azonosítottak, amelyek az okostelefonokkal, a technikai problémákkal, a tanteremben lévő WiFi-vel és a BYOD tanulókkal kapcsolatos ismeretek hiányával kapcsolatosak (HERZOG-RACSKO, 2016).

Az Oktatási Hivatal vezetett és BME koordinációban is megnyilvánuló digitális pedagógiai fejlesztések munkacsoport munkája nyomán kiadott egy négy keretrendszerből álló

ajánláscsomagot. A háttérben zajló digitális kompetencia keretrendszer fejlesztések során az oktatás minden egyes szereplője számára elkészül a releváns szinteket meghatározó hazai keretrendszer, amely segíti a még hiányzó kompetenciafejlesztések beazonosítását, illetve megvalósulását a DigComEdu,2017; DigComp2.1,2017, DigCompOrg, 2015 uniós ajánlások hazai adaptációja segítségével, amelyek már nyilvánosan elérhetőek az OH honlapján (www.oktatas.hu/koznevelis/projektek/efop3215.) E keretrendszerek a tanulókra nézve 21, míg az oktatók vonatkozásában 22 kompetenciaterületet meghatározva – információ, kommunikáció, tartalomkészítés biztonság, problémamegoldás, szakmai elkötelezettség, digitális források, tanítás és tanulás, értékelés, tanulók támogatása, segítségnyújtás a tanulók kompetenciáinak fejlesztésében – segít abban, hogy mit, milyen mértékben és hogyan érdemes fejleszteni. Ez is szerepet játszott abban, hogy érzékelhető egy evolúciós fejlődés e területen, kezd kialakulni egyfajta rutin. Az ismeretek szintjéről sok érintett elmozdult a jártasság vagy a készség szintig, de természetesen folyamatosan követni kell az informatikai fejlesztéseket is, hiszen az egyes digitális online támogató rendszereket – elsősorban a Teamsre gondolok itt – jelentős mértékben fejlesztették ebben az időszakban. Természetesen nem csak az OH központi ajánlásai segíthetnek mindebben, a legtöbben arról számolnak be és empirikus vizsgálataink is erre mutattak rá, hogy a helyi kollégák és persze az informatikusok tanácsai bizonyultak igazán hasznosnak a Vuca időszakában. Magyarországon nem volt, illetve nincs egyetlen egy kizárólagos központi koncepció, mint például Szerbiában, ahol a tévécsatornákat, illetve a Moodle LMS rendszerek Big Blue Button beépülő modulját használták fel erre a célra, vagy Szlovákiában, ahol a Jitsi Meet-re, ZOOM-ra és az Edupage szolgáltatásaira építkezve építettek ki webinar rendszert. Ma már sokan használják magabiztosan ezeket a rendszereket, ám sok mindent lehet még tenni ezek innovációja terén: előremutatónak tartom, hogy a BME Villamosmérnöki és Informatikai Karán megvalósították a Teams, a Zoom és a Neptun teljes szinkronizációját, illetve az értékelési rendszer központi kezelését, aminek hiányára sok felsőoktatásban részt vevő hallgató panaszkodik. Visszatérve a kérdésre: az első szakaszban kerestük a legjobb technológiai megoldásokat, a második hullám a hibrid oktatásról szólt leginkább az online lét visszaállításáig, amikor a felsőoktatásban az intézmények

dönthettek arról, hogy a jelenléti vagy a távolléti oktatást preferálják, a most lecsengett harmadik fázisban már tudtunk érdemben a módszertani megoldások finomhangolására fókuszálni. Teret hódítottak ebben az időszakban az interaktív panelek, a csoportmunka, az élménypedagógiai megoldások, a digitális szabadulószooba és a fordított oktatás (tükrözött osztályterem) módszere, valamint az augmentált és virtuális valóság, szimuláció kínálta lehetőségek (DEMETER, 2020).

A témában végzett empirikus kutatás körülményei

A digitális oktatási munkarendrend felsőoktatásban tanuló hallgatóink tapasztalatainak megismerése céljából egy kvantitatív alapú online kérdőíves felmérést végeztünk 2021 március-április hónapokban. Az online űrlapot hólabda mintavételi eljárás segítségével juttattuk el a kitöltőkhöz, egyszerű véletlen mintavétel útján, a felmérés indításakor a kérdőív elérhetőségét megküldtük aktív hallgatóinknak. Az online kérdőívet a Google forms segítségével állítottuk össze, melynek kitöltésére a következő oldalon volt lehetőség: <https://forms.gle/ViHjHhDvJR6nZqtb9>.

A felmérést összesen N=141 válaszadó töltötte ki értékelhető módon. A kérdőív összesen 14 itemet tartalmazott, kilenc nyitott és 5 zárt kérdéssel. Felmérésünk fő kérdésköre a digitális oktatásra illetve tanulásra fókuszált, ezen belül szeretünk volna részletes tájékoztatást kapni digitális átállás által megkövetelt gyors feladataiban való eligazodáshoz. Természetesen az egyszerű véletlen mintavételünk ellenére a felmérés nem tekinthető reprezentatívnak, azonban az eredmények alkalmasak lehetnek arra, hogy néhány fontosabb tendenciára rávilágítsanak. Az eredményeket a leíró statisztika módszereivel dolgoztuk fel, melyek visszacsatolása hozzájárulhat a felsőoktatásban megújításra váró szakmai tananyagtartalmak és innovatív módszertani megoldások alkalmazásához, mely közvetlen hasznosság a tanulói eredményekben is érzékelhetővé válhat.

A kapott eredmények hasznosulhatnak az átalakuló szakképzés módszertani és technológiai kultúrájának megújításához, amely jól illeszkedik az Ipar 4.0 és a Szakképzés 4.0. formálódó és 2020 szeptemberétől beinduló koncepciójához is. A kérdőív bevezető képernyőképét mutatja a következő ábra.

1. ábra: Az elektronikus kérdőív kezdő képernyőképe⁴⁷



Digitális tanulás tapasztalatai

Kedves Hallgatóink! A következő néhány kérdés a digitális oktatással és a digitális tanulással kapcsolatos véleményét kívánja felmérni tekintettel a kialakult valós helyzetre. Kérjük konstruktív válaszaival segítse munkánkat a digitális átállás által megkövetelt gyors feladataiban való eligazodásban. Válaszai beküldésével hozzájárul, hogy azokat a kutatásunk során felhasználjuk. Köszönjük segítő munkáját! Dr. Molnár György

*Kötelező

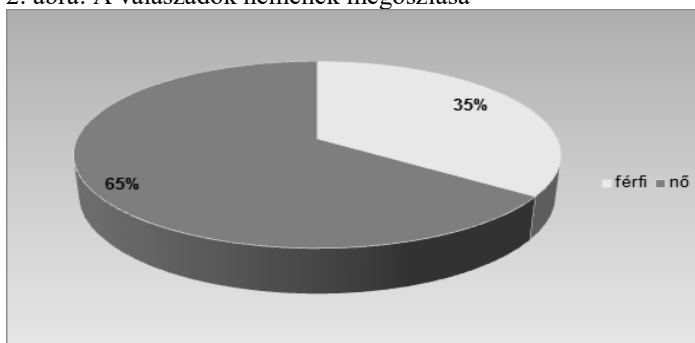
Neptun kód: *

Saját válasz

A felmérésben részt vevő célcsoport jellemzői

A 141 kitöltő hallgató 35%-a (49 fő) fiú, míg 65%-a (92 fő) lány, akik mindannyian az egyetemünk nappali illetve levelező képzésben vettek részt. Életkor tekintetében 14 és 24 év közöttiek, életkoruk átlaga 18,02 év. A tanulók életkora nem követ normál eloszlást ($p < 0,000$), így a későbbi elemzések során csak nemparaméteres próbák végezhetők e változó tekintetében. A feltárt adatokat sokváltozós elemző eljárás segítségével dolgoztuk fel, SPSS 22 program, valamint MS Excel programok segítségével. A következőkben csupán a szignifikánsabb és jellemzőbb eredményeket ismertetjük.

2. ábra: A válaszadók nemének megoszlása



⁴⁷ A táblázatok és ábrák formátuma a szerző kérésének megfelelően került megjelenítésre.

Kutatási eredmények és kiértékelésük

A kapott válaszok feldolgozásából kiderült, hogy a megkérdezett tanulók átlagosan 4,05 órát töltenek átlagosan gép/telefon előtt egy nap, ebből átlagosan 2,32 óra a tanulással töltött idő. Digitális eszközről tanulni az 5-ös skálán átlagosan 3,57 értékben szeretnek, ezt a tanulást 3,68 értékben tartják hatékonnak.

Mann-Whitney próbával teszteltük, van-e a fiúk és lányok válaszai között szignifikáns különbség a fenti változók tekintetében. Csak 1 változó esetében mutatható ki szignifikáns különbség, a digitális eszközről való tanulás preferenciájában ($p=0,005$, $U=1632,500$), a fiúk javára ($MR=83,68$, míg a lányoké $MR=64,24$).

3. ábra: Mann-Whitney próba statisztikai adattáblája 1. - Mennyire szeret digitális eszközről tanulni kérdéskör a nemek megoszlásában

	nemek	N (mintaszám)	Átlagos rangsor	Rangszámok összege
1-5-ig terjedő skálán (1 az elutasítás, 5 a preferencia) mennyire szeret digitális eszközről tanulni?	Férfi	49	83,68	4100,50
	Nő	92	64,24	5910,50
	Összesen	141		

Tesztstatisztika	
	1-5-ig terjedő skálán (1 az elutasítás, 5 a preferencia) mennyire szeret digitális eszközről tanulni?
Mann-Whitney U	1632,500
Wilcoxon W	5910,500
Z	-2,839
Szignifikanciaszint	,005

(Forrás: saját szerkesztésű SPSS tábla)

Számítógép/laptop/telefon előtt a fiúk töltenek több időt ($MR=76,22$ és $MR=68,22$), de a különbség nem szignifikáns ($p=0,239$, $U=1998$),

a tanulásra viszont a lányok fordítanak több időt (MR=74,89 és MR=63,70), azonban a különbség itt sem szignifikáns ($p=0,102$ és $U=1896,500$).

4. ábra: Mann-Whitney próba statisztikai adattáblája 2. - Mennyi időt tölt átlagosan számítógép (laptop, telefon) előtt egy nap kérdéskör a nemek megoszlásában

Rangsorok				
	Neme?	N (mintaszám)	Átlagos rangsor	Rangszámok összege
Mennyi időt tölt átlagosan számítógép (laptop, telefon) előtt egy nap?	Férfi	49	76,22	3735,00
	Nő	92	68,22	6276,00
	Összesen	141		

Tesztstatisztika	
	Mennyi időt tölt átlagosan számítógép (laptop, telefon) előtt egy nap?
Mann-Whitney U	1998,000
Wilcoxon W	6276,000
Z	-1,177
Szignifikanciaszint	,239

(Forrás: saját szerkesztésű SPSS tábla)

A digitális eszközökről való tanulást a fiú hallgatók tartják hatékonyabbnak (MR=77,70 és MR=67,43), de a különbség ebben az esetben sem szignifikáns ($p=0,127$ és $U=1925,500$).

5. ábra: Mann-Whitney próba statisztikai adattáblája 3. - Mennyire tud hatékonyan tanulni digitális eszközről kérdéskör a nemek megoszlásában

Rangsorok				
	Neme?	N	Mean Rank	Sum of Ranks
1-5-ig terjedő skálán (1 az abszolút nem, 5 a teljes egyetértés) mennyire tud hatékonyan tanulni digitális eszközről?	Férfi	49	77,70	3807,50
	Nő	92	67,43	6203,50
	Összesen	141		

Test Statistics^a

	1-5-ig terjedő skálán (1 az abszolút nem, 5 a teljes egyetértés) mennyire tud hatékonyan tanulni digitális eszközről?
Mann-Whitney U	1925,500
Wilcoxon W	6203,500
Z	-1,525
Asymp. Sig. (2-tailed)	,127

(Forrás: saját szerkesztésű SPSS tábla)

Pearson-féle khi-négyszet- próbával vizsgáltuk, hogy az egyes bekért változók között van-e összefüggés. Először a számítógép előtt töltött, illetve az ebből tanulásra fordított idő összefüggéseit vizsgáltuk, ahol szignifikáns kapcsolat mutatható ki ($p < 0,000$), majd ugyanezt az eredményt és khi-négyszet értéket kaptuk a számítógép előtt töltött idő, és a digitális eszközről való tanulás preferenciája, továbbá a számítógép előtt töltött idő és a digitális eszközről való tanulás

hatékonyságának megítélése esetén is. Az eredmények alapján megállapítható, hogy a vizsgált hallgatók tekintetében az IKT-eszközökkel való foglalkozás a tanulási kedvre és eredményre is közvetlen hatással van, az egyes változók között pozitív irányú összefüggés mutatható ki.

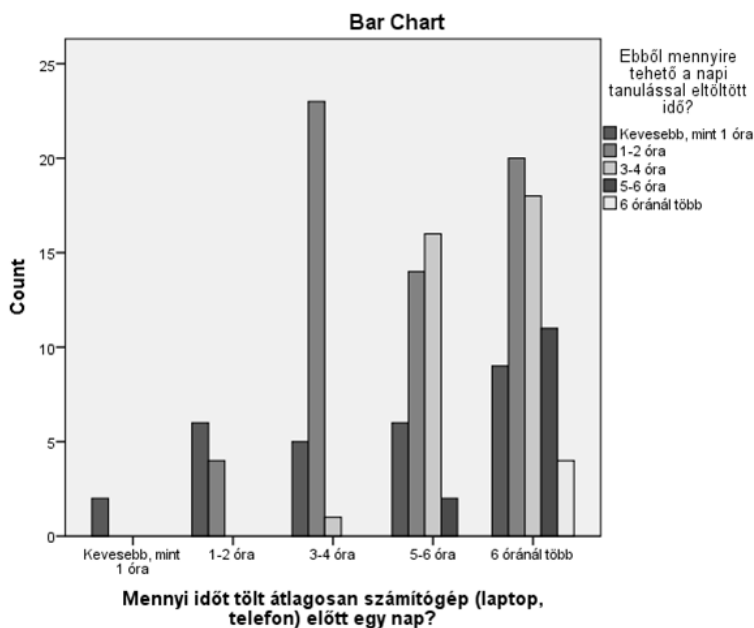
6. ábra: Pearson-féle khi-négyzet teszt 1. - Mennyi időt tölt átlagosan számítógép (laptop, telefon) előtt egy nap?

Keresztábra							
		Ebből mennyire tehető a napi tanulással eltöltött idő?					Összesen
		Keve- sebb, mint 1 óra	1-2 óra	3-4 óra	5-6 óra	6 óránál több	
Mennyi időt tölt átlagosan számítógép (laptop, telefon) előtt egy nap?	Keve- sebb, mint 1 óra	2	0	0	0	0	2
	1-2 óra	6	4	0	0	0	10
	3-4 óra	5	23	1	0	0	29
	5-6 óra	6	14	16	2	0	38
	6 óránál több	9	20	18	11	4	62
Összesen		28	61	35	13	4	141

Khi-négyzet próba			
	Érték	df	Szignifikancia szint
Pearson-féle khi-négyzet próba	55,326 ^a	16	,000
Valószínűségi viszonyszám	58,276	16	,000
Lineáris viszonyszám	27,154	1	,000
Érvényes esetek száma	141		
15 cellák (60,0%) várható értéke kevesebb, mint 5. A minimális várható érték ,06.			

(Forrás: saját szerkesztésű SPSS tábla)

7. ábra: Keresztábra diagram a Mennyi időt tölt átlagosan számítógép (laptop, telefon) előtt egy nap?*. Ebből mennyire tehető a napi tanulással eltöltött idő? item között



A következő statisztikai elemzés a Mennyi időt tölt átlagosan számítógép (laptop, telefon) előtt egy nap? és 1-5-ig terjedő skálán (1

az abszolút nem, 5 a teljes egyetértés) mennyire tud hatékonyan tanulni digitális eszközről? összefüggés-vizsgálatra vonatkozik, ennek statisztikai adattáblái láthatóak táblázatos formában. A két vizsgált paraméter között szignifikáns kapcsolat mutatható ki ($p < 0,001$).

8. ábra: Pearson-féle khi-négyzet teszt 2. - Mennyi időt tölt átlagosan számítógép (laptop, telefon) előtt egy nap?

Keresztábra							
		1-5-ig terjedő skálán (1 az abszolút nem, 5 a teljes egyetértés) mennyire tud hatékonyan tanulni digitális eszközről?					Összesen
		Egyáltalán nem	Inkább nem	Többé-kevésbé	Inkább igen	Teljes mértékben	
Mennyi időt tölt átlagosan számítógép (laptop, telefon) előtt egy nap?	Kevesebb, mint 1 óra	2	0	0	0	0	2
	1-2 óra	0	2	2	4	2	10
	3-4 óra	0	3	9	12	5	29
	5-6 óra	1	0	5	25	7	38
	6 óránál több	3	5	16	27	11	62
Összesen		6	10	32	68	25	141

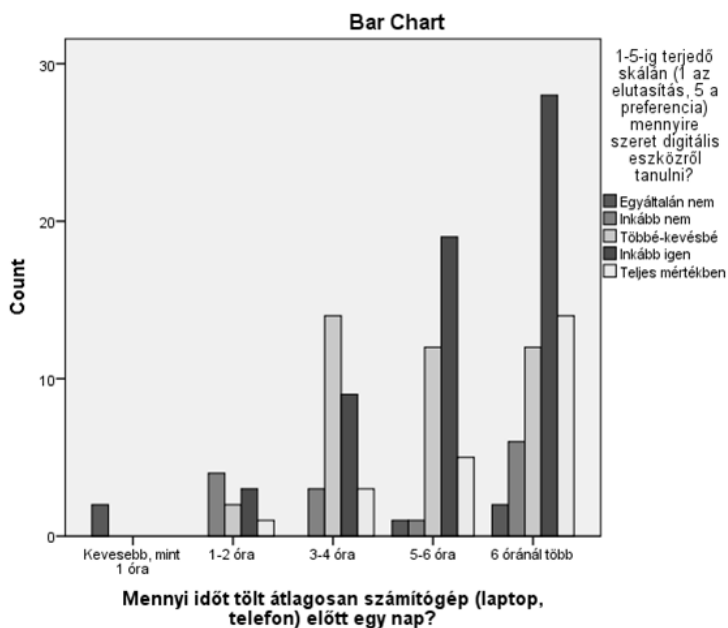
Khi-Négyzet próba			
	Érték	df	Szignifikancia szint
Pearson-féle khi-négyzet próba	77,771 ^a	16	,000
Valószínűségi viszonyszám	34,605	16	,004
Lineáris viszonyszám	10,871	1	,001
Érvényes esetek száma	141		
16 cellák (64,0%) várható értéke kevesebb, mint 5. A minimális várható érték ,07.			

(Forrás: saját szerkesztésű SPSS tábla)

9. ábra: Keresztábra diagram a Mennyi időt tölt átlagosan számítógép (laptop, telefon) előtt egy nap? és 1-5-ig terjedő skálán (1 az elutasítás, 5 a preferencia) mennyire szeret digitális eszközről tanulni? item között

		1-5-ig terjedő skálán (1 az abszolút nem, 5 a teljes egyetértés) mennyire tud hatékonyan tanulni digitális eszközről?					Összesen
		Egyáltalán nem	Inkább nem	Többé-kevésbé	Inkább igen	Teljes mértékben	
Mennyi időt tölt átlagosan számítógép (laptop, telefon) előtt egy nap?	Kevesebb, mint 1 óra	2	0	0	0	0	2
	1-2 óra	0	2	2	4	2	10
	3-4 óra	0	3	9	12	5	29
	5-6 óra	1	0	5	25	7	38
	6 óránál több	3	5	16	27	11	62
Összesen		6	10	32	68	25	141

(Forrás: saját szerkesztésű SPSS tábla)



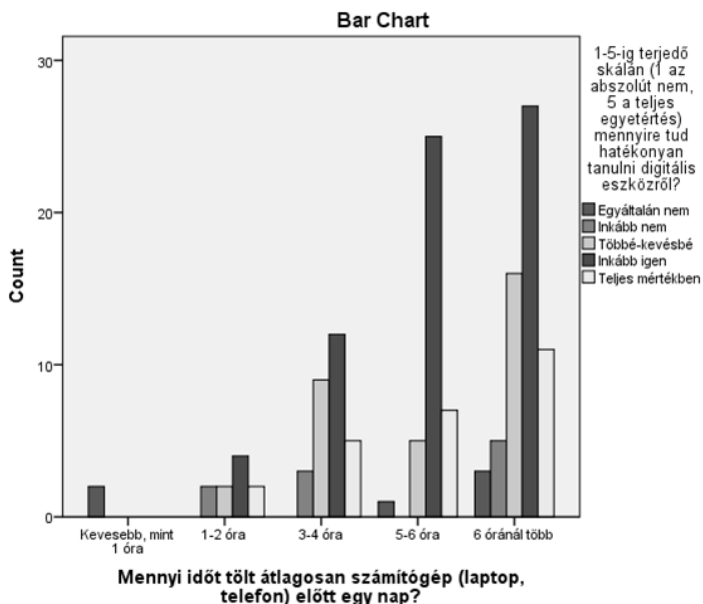
A következő statisztikai elemzés a Mennyi időt tölt átlagosan számítógép (laptop, telefon) előtt egy nap? és 1-5-ig terjedő skálán (1 az abszolút nem, 5 a teljes egyetértés) mennyire tud hatékonyan tanulni digitális eszközről? változók közötti összefüggés-vizsgálatra vonatkozik, ennek statisztikai adattáblái láthatóak táblázatos formában. A két vizsgált paraméter között szintén szignifikáns kapcsolat mutatható ki ($p < 0,000$).

10. ábra: Pearson-féle khi-négyzet teszt 3. - Mennyi időt tölt átlagosan számítógép (laptop, telefon) előtt egy nap?

Chi-Square Tests			
	Érték	df	Szignifikancia szint
Pearson-féle khi-négyzet próba	58,389 ^a	16	,000
Valószínűségi viszonyszám	29,518	16	,021
Lineáris viszonyszám	1,396	1	,237
Érvényes esetek száma	141		
16 cellák (64,0%) várható értéke kevesebb, mint 5. A minimális várható érték ,09.			

(Forrás: saját szerkesztésű SPSS tábla)

11. ábra: Keresztábra diagram a Mennyi időt tölt átlagosan számítógép (laptop, telefon) előtt egy nap? és 1-5-ig terjedő skálán (1 az abszolút nem, 5 a teljes egyetértés) mennyire tud hatékonyan tanulni digitális eszközről? item között



Az utolsó szöveg a válaszadók által megfogalmazott legfőbb nehézségeket gyűjti össze egy felhőben, amellyel szembesültek a digitális oktatás során.

14. ábra: A válaszadók által megnevezett legfőbb nehézségek



A kapott egyszerű statisztikai és sokváltozós elemző módszerek segítségével kapott eredmények egyértelműen rámutattak arra, hogy a digitális oktatás megjelenése nagyobb számítógép előtti munkavégzést és tanulást tett szükségessé. Az elemzett adatsorok segítségével egy helyen tudtunk rámutatni szignifikáns különbségre a nemek vonatkozásában, vagyis a fiúk pozitívabb élményként élték meg a digitális eszközökkel való tanulás helyzetét. Emellett az IKT-eszközökkel való foglalkozás megnövekedett időráfordítása pozitív hatást gyakorolt a tanulók motivációjára, tanulási kedvére, és eredményeire.

Összegzés, kitekintés

Sokéves tapasztalatunk és az általunk végzett kutatások alapján úgy gondoljuk, hogy a tanítás hatékonysága - és jósága, ha lehet ezt annak nevezni - azon is múlik, hogy a tanárok tudják-e, mikor használják a digitális technológiát, és mikor maradjanak a hagyományos módszereknél. És ez a tudás nemcsak a jelenre, hanem - állítunk

szerint - az egész 21. századra érvényes. A közelmúltban lezajlott világiárvány, valamint a szindróma jelenség második és harmadik hulláma számos kihívás elé állította a társadalom valamennyi szereplőjét, és különösen az oktatási rendszerben dolgozókat. A kezdetben technológiai kihívásokat pedagógiai, majd módszertani kihívások váltották fel. Mindez a kulcskompetenciák hosszú távú megőrzését is megkövetelte, kiemelve a megértést, a türelmet, a rugalmasságot, az együttműködő gondolkodást, az online együttműködést és az együttműködési perspektíva fenntartását. Ugyanakkor a digitális oktatás tanulási világa megerősítette és felértékelte a távoktatási technológiák és módszertanok terén szerzett korábbi évtizedes tapasztalatainkat, amelyeket ebben az időszakban jól tudunk hasznosítani. Továbbá, mivel azóta számos körülmény és jelenség megváltozott, jelentős fejlesztésekre volt szükség. A vonatkozó fejlesztések közé tartozik az interaktív gyakorlatok használata, a nyílt és ingyenes szakmai tananyagok elérhetősége, a kooperatív, tevékenységalapú munkamódszerek hangsúlyozása, valamint a komplex funkciókat támogató interaktív e-learning rendszerek és technológiák. Az ebben a tanulmányban röviden bemutatott empirikus tanulmányok nagy mintája is egyértelműen megerősítette a digitális eszközök, platformok (Teams, Mentimeter, Redmenta, Discord) és informatikai eszközök (PC és perifériák) kiemelkedő szerepét és fontosságát, valamint a digitális világ felé történő elmozdulást.

Kutatásunk azt is kimutatta, hogy az eszköz- és rendszerhasználati preferenciában jelentős elmozdulás történt a digitális, IKT-alapú rendszerek irányába, amelyeket a vizsgált időszakban átlagosan napi 4,05 órát használtak valamilyen célra, egyértelműen a tanulásra fordított időre helyezve a hangsúlyt, ami napi 2,32 óra volt. Ebből a szempontból különösen fontosak lehetnek azok az innovatív, szakmai kezdeményezések, amelyek az e-learning elméleti kereteit és a programozott oktatás elvárásait fokozatosan követő digitális tantervek kidolgozására összpontosítanak. A válaszok egyértelműen alátámasztották mindkét hipotézisünket, a válaszban jelölt digitális platformok és környezetek alkalmasak az új digitális tananyagaink megfelelő felhasználására. A leggyakoribb három elektronikus felület számossági sorrendben az Ms Teams, a Moodle, ZOOM, Classroom és az Office 365 rendszer került megnevezésre. Eredményeink remélhetőleg rámutattak néhány jól hasznosítható

felületre és programra, amely a hallgatókat és egyetemi oktatókat jelentősen támogatta, illetve melynek módszertani és technológiai ajánlásai továbbvihetőek, alappillérei és kipróbált módszerei adaptálhatóak a jövőre nézve.

Mindezek alapján megállapítható, hogy a vizsgált célcsoport egy viszonylag homogén viselkedési szokásokat és attitűdöt mutatott kortól és nemtől függetlenül az IKT használati szokások és célok tekintetében, amely azt is jelenti, hogy a célcsoportunk a megfelelő rövid idejű nyitott tananyagfejlesztésre vonatkozó képzettséggel fejleszthetőek és formálhatók a digitális készségeik, és attitűdjeik.

Irodalom

BÁRDOS Jenő (2019): Az audiovizuális módszer, In: Orsolya, Nádor (szerk.) Régebbi és újabb nyelvoktatási módszerek, Budapest, Magyarország: Károli Gáspár Református Egyetem; L'Harmattan Kiadó, (2019) pp. 156-161., 6 p.

BENEDEK András (2020): Távoktatás másként!!! – A digitális kor pedagógiai kihívásaihoz, *Opus et educatio: munka és nevelés* 7. No 3. pp. 185-192., 8 p.

BENEDEK András (2017): A nyitott tartalomfejlesztés pedagógiai lehetőségei és oktatásméleti összetevői, In: Kerülő Judit, Jenei Teréz, Gyarmati Imre (szerk.) XVII. Országos Neveléstudományi Konferencia: Program és absztrakt kötet. Nyíregyháza: MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság; Nyíregyházi Egyetem, pp. 26-27.

BUDA András (2020): Pedagógusok a digitális korban.: Trendvizsgálat egy nagy város iskoláiban. Budapest, Magyarország : Gondolat Kiadó

DEMETER Róbert – KÖVÁRI Attila (2020): Digitális szimuláció jelentősége a jövő társadalmát meghatározó mérnökök kompetenciafejlesztésében. *Civil Szemle*, Vol. 17, Issue 2. pp. 89–101.

ENGLER Ágnes – KOZEK Lilla Katalin (2020): Szülővé válni – a családi életre nevelés igénye és lehetőségei, In: Kozma, Tamás; Juhász, Erika; Tóth, Péter (szerk.) *Tanulás és innováció a digitális korban*, Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete (HERA) p. 166

FROMANN Richárd (2017): “Játékoslét - A gamifikáció világa [World

of Gamification],” Typotex, Budapest, 2017.

HERZOG Csilla – RACSKO, Réka (2016): Táblagép az osztályteremben: Az új tanulási környezettel kapcsolatos tanári tapasztalatok, Iskolakultúra: Pedagógusok Szakmai-Tudományos Folyóirata, Vol. 26, Issue 10. 3-22., 20 p.

HOLIK Ildikó (2015): Szakmai tanárok módszertani repertoárja, In: Tóth Péter, Maior Enikő, Pogátsnik Monika (szerk.) Tanári és tanulói kompetenciák az empirikus kutatások fókuszában. Nagyvárad, Románia, Budapest, Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ, pp. 35-54.

KÖVÁRI Attila (2020): Digitális társadalom és digitális oktatás szinergiája. Civil Szemle, Vol. 17, Issue 1. 69–72

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

LÜKŐ István (2007): Szakképzés-pedagógia, Műszaki Kiadó, Budapest, 265 p.

MOLNÁR György (2018): Hozzájárulás a digitális pedagógia jelenéhez és jövőjéhez (eredmények és perspektívák), MTA-BME nyitott tananyagfejlesztés kutatócsoport közlemények. Vol. 4, Issue 1. 1-70., 70 p.

MOLNÁR György (2017): Saját IKT és mobilkommunikációs eszközök élményalapú használatának lehetőségei felsőoktatási környezetben, In: Nádasi, András (szerk.) Agria Media 2017 : „A digitális átállás a tanulást élménnyé teszi” = „Digital transformation as a key to experience - based learning ” Eger, Magyarország : EKE Líceum Kiadó pp. 58-64., 7 p.

MOLNÁR György – OROSZ Beáta (2020): A digitális átállás innovációs lehetőségei és kezdeti tapasztalatai, In: Juhász, Erika; Kozma, Tamás; Tóth, Péter (szerk.) Társadalmi innováció és tanulás a digitális korban, Debreceni Egyetemi Kiadó, Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete (HERA) (2021) 479 p. pp. 268–279., 12 p.

PANKÁSZ, Balázs (2016): Online oktatási környezet és IKT tényezők összehasonlító vizsgálata a felsőoktatásban 294 p.

LÓPEZ-PÉREZ, M. – VICTORIA, López-Pérez M – CARMEN, Rodríguez-Ariza Lázaro (2011): Blended learning in higher education: Students' perceptions and their relation to outcomes. Computers & Education 56/3. 818-826. P.

SZŰTS Zoltán (2020): A digitális pedagógia elmélete, Akadémiai Kiadó

VÁMOS Tibor – BARS, Ruth – BENEDEK, András – SIK, Dávid (2017): Sysbook - Rendszerekről és irányításokról különböző szinteken, MTA-BME nyitott tananyagfejlesztés kutatócsoport közlemények II.:(2.sz. (2017/1)) pp. 33-52.

Kopp Erika, Kálmán Orsolya, Mhairi C. Beaton

HATÁRÁTLÉPÉS ÉS INKLÚZIÓ – TANÁROK TANULÁSÁNAK TÁMOGATÁSA

Összefoglaló

A tanulmány egy olyan nemzetközi projekt eredményeit és fejlesztéseit összegzi, melynek célja az inkluzív oktatás támogatása érdekében gyakorló tanárok és tanárjelöltek tanulását segítő anyagok kidolgozása és fejlesztése. A projekt abból az elméleti alapvetésből indul ki, hogy a komplex iskolai problémák kezeléséhez a szereplők közti együttműködés szükséges, ehhez készít támogató anyagokat. Jelen tanulmány a projektben zajló fejlesztés elméleti kereteinek rövid összegzését követően a projektben kifejlesztett eszközöket mutatja be, majd ismerteti egy pilot képzés fejlesztésének vizsgálatát. A pilot fejlesztése a kutatás alapú tervezés megközelítésre épül, ennek vizsgálati elemeit és eredményeit ismertetjük a kutatási részben. Az eredmények azt mutatják, hogy a tananyagok segítik a közös probléma-feldolgozást, az eszközök különösen sikeresnek mutatkoztak a pedagógusok többszemponú problémamegoldásának ösztönzésében.

Kulcsszavak

határátlépés, inklúzió, tanárok tanulása, folyamatos szakmai fejlődés

Bevezető

Mára Európában az oktatási rendszerek egyik fő közös problémájává az inkluzív oktatás támogatása vált, az inklúzió sikerességét meghatározó tényezők között pedig meghatározó a tanárok szerepe. (KÖRNER és mtsai, 2018). Azonban az is látható, hogy az inkluzív oktatásra felkészítés egyre jobban feszegeti a tanári kompetenciák határait: az egyre komplexebb problémák számos esetben sajátos szaktudást igényelnek, ezért nem jelenthet kizárólagos megoldást az egyedi esetekhez igazodóan az egyes pedagógusok egyéni tanulása, kompetenciáik adott problémára irányuló fejlesztése. Ez a jelenség természetes módon felértékeli az iskolai problémákban érintett szereplők (pedagógusok, tanulók, gyógypedagógusok, fejlesztő pedagógusok, vezetők, szülők) közti együttműködés szerepét. Az együttműködés, mint problémamegoldás azonban maga sem

problémamentes terület: eltérő kompetenciákkal, felelősséggel és autonómiával rendelkező szereplők vesznek részt e folyamatokban, miközben magára az együttműködésre a szereplők jelentős része nincs felkészülve.

E problémára kíván reagálni az a nemzetközi együttműködésben megvalósuló projekt, melynek során a résztvevők a tanárképzésben és -továbbképzésben használható eszköztárat dolgoznak ki, melyek támogatják az inklúzióhoz kapcsolódó nehézségek, problémák esetében a résztvevők együttműködésére építő megoldások kidolgozását. (LOFTHOUSE és mtsai, 2021) Tanulmányunkban először a projekt folyamatát, elméleti háttérét mutatjuk be, ezt követően a projekt részeként megvalósuló, egy magyarországi pilot-továbbképzéshez kapcsolódó vizsgálat eredményeit összegezzük. A vizsgálat során két kérdésre kerestük a választ: (1) Az inklúzióhoz kapcsolódó határátlépéseket ösztönző programfejlesztés esetében milyen sajátos szempontokat, nézőpontokat érdemes figyelembe venni magyarországi képzések során? (2) Egy nemzetközi fejlesztési folyamatban kidolgozott pedagógus-továbbképzési program hazai kipróbálása milyen tanulságokkal bír a nemzetközi továbbképzési programok fejlesztése szempontjából? A vizsgálat eredményei remélhetőleg a tanárképzés és-továbbképzés számára fontos tanulságokkal bírnak.

A vizsgálat kontextusa

A tanulmány a A PROMISE - Promoting Inclusion in Society through Education: Professional Dilemmas in Practice projekt⁴⁸ magyarországi kipróbálását, az ahhoz kapcsolódó vizsgálat eredményeit és tanulságait mutatja be. A 2018-2022 között megvalósuló projekt a Leeds Beckett Egyetem vezetésével, hat európai tanárképzéssel vagy továbbképzéssel foglalkozó szervezet együttműködésével valósul meg. A partnerek a pedagógusképzésben és-továbbképzésben az inklúzió kapcsán megvalósuló tanulás támogatásához rövid történeteket, „vinyettákat” gyűjtenek, melyek valamilyen, az inklúzióhoz kapcsolódó pedagógiai helyzetet mutatnak be, mely segít előhívni saját, inklúzióval kapcsolatos élményeiket,

⁴⁸ A projektet az Európai Bizottság az Erasmus+ 2018-1-UK01-KA201-048038 pályázat keretében támogatta.

tapasztalataikat. Ezt követően a történeteket rendszerezik, közös alapelvek mentén átgondolják, átírják. Ez a lépés azért fontos, hogy olyan történetek jöjjenek létre, melyek bármelyik európai oktatási rendszerben érvényességgel bírnak. A történetekhez különböző, a közös feldolgozást és gondolkodást segítő, a határátlépést ösztönző eszközök kapcsolódnak. A történetek és eszközök már elérhetőek a projekt weboldalan.⁴⁹

A projekt magyarországi relevanciájához sokban hozzájárul az, ami a magyar pedagógusok tanulásáról és az oktatási rendszer egyes szereplői közti együttműködésről tudható. Itt számos olyan sajátosságot azonosíthatunk, melyek a határátlépésre épülő problémamegoldást akadályozhatják. Egyrészt a képzési, továbbképzési és pedagógus-értékelési rendszer önmagában is inkább az egyéni szakmai fejlődésre épül, az individuális tanárképet erősíti. (OECD, 2019, KOPP 2020, LÉNÁRD és mtsai 2020) Emellett sok intézményben hiányzik az a bizalomra alapuló, együttműködésre épülő szervezeti és szakmai kultúra, mely a határátlépéshez szükséges együttműködés feltételét jelenti (KOPP 2016).

A projekt elméleti háttere

A teljes projekt és a kapcsolódó fejlesztés az iskolai inklúziós helyzetekhez kapcsolódóan a határátlépéseket tartalmazó tanulási folyamatokra, mint a pedagógusok tanulásának ösztönzendő területére épít. Maga a határátlépés fogalma mára a társadalomtudományok kedvelt kutatási témájává vált (LAMONT és MONÁR, 2002). A tanulmányban használt határátlépés-értelmezés a szakmai tanulóközösségek elmélete (WENGER, 2000), a szociokulturális tanuláselmélet és a kultúrtörténeti pszichológia tanulásfelfogására épül, a tanulást olyan aktivitási rendszerként értelmezve, mely három entitás - az egyén, a tanulás tárgya és a közösség - kölcsönhatása révén valósul meg. (ENGESTRÖM és SANNIO, 2010, 2013) E tanulásértelmezés fontos sajátossága, hogy a tanulásban résztvevő szereplők közti különbözőségeket – legyenek azok elméleti, szemléleti különbségek vagy gyakorlatok közti különbségek – nem a tanulás korlátjaként, hanem tanulási lehetőségként értelmezi, melynek fontos eleme a határátlépés. (THOMPSON és mtsai, 2021) Magukat a határokat olyan szociokulturális különbségekként értelmezi, „amelyek

⁴⁹ <https://promise-eu.net/>

a cselekvés vagy az interakció megszakadásához vezetnek” (AKKERMAN és BAKKER, 2011, 139. o.). A határok azonban nemcsak a különbségeket erősítik fel, hanem egyúttal találkozási pontot is jelenhetnek. A határátlépést olyan folyamatként értelmezzük, során számos tanulási folyamat azonosítható. Akkerman és Bakker (2011) modelljében a következő fő formákat különíti el: (1) azonosítás, mely a különbségek észlelésére, az eltérő gyakorlatok feltárására, megismerésére és elismerésére irányul; (2) koordináció, mely az eltérő területeken zajló tevékenységek összehangolását célozza; (3) reflexió, melynek során az egyes résztvevők saját gyakorlatuk mélyebb elemzését végzik el; és (4) átalakítás, mely közös adaptív megoldások kidolgozásához vezet. A határátlépés azonban nem vezet automatikusan tanuláshoz: például a szereplők közti bizalomhiány vagy a tisztelet hiánya, a hiányzó közös nyelv, az együttműködési képességek hiánya egyaránt korlátozhatja a tanulást (THOMPSON és mtsai: 2021).

A projekt témája kapcsán könnyen azonosíthatóak e határok például a fejlesztő pedagógusok és tanítók/tanárok szakmai gyakorlata, vagy a szülők és pedagógusok szemlélete között. E határok a társadalomban a specializálódás növekedésével folyamatosan erősödnek, miközben például az iskolában, óvodában a feladatok komplexitásából következően nő az összetett megközelítések jelentősége (HERMANS és HERMANS-KONOPKA, 2010). A határátlépés során zajló tanulási folyamatok értelmezésében fontos szerepet kapnak az úgynevezett „határátlépők” (boundary crossers, boundary brokers): ők azok a szereplők, akik - akár tevékenységük jellegénél fogva, akár szemléletükből adódóan – az egymástól eltérő csoportok, egyének közötti átlépést ösztönzik. Ilyen hivatalos szereplőnek tekinthetünk például a szakképzésben olyan oktatókat, akik egyúttal a szakmában is dolgoznak, vagy a különböző munkacsoportokban egyszerre dolgozó pedagógusokat. A másik fontos fogalom a „határ tárgy” (boundary object), mely alatt olyan tárgyakat vagy eseményeket értünk, mely különböző területek közti határon elhelyezkedve ösztönzik a határátlépést. (AKKERMAN és BAKKER, 2011) Az oktatásban ilyen „határ tárgynak” tekinthetjük például az oktatáspolitikai irányelveket, melyek célja elvben az oktatáspolitikai és az oktatási rendszer közti kommunikáció, vagy az iskolai közös kommunikációs platformokat. A kutatások rámutatnak arra, hogy a tanulási helyzetekben a „határátlépők” és a „határ

objektumok” szerepe korántsem problémamentes: míg a „határátlépők” esetében a perifériára kerülés veszélyéről, az ellentmondásos helyzetről, „sehová nem tartozás” érzéséről számolnak be, a „határ objektumok” a résztvevők közti kommunikáció és együttműködés ösztönzése helyett önálló életre kelhetnek, a résztvevők egy része szempontjából irrelevánssá vagy értelmezhetetlenné válhatnak (LINDGREN és WAHLIN, 2001; STAR, 2010; LUTTERS és ACKERMAN, 2007).

A határátlépés szerepére a pedagógusok tanulásában számos kutatás irányul: vizsgálatok tárták fel például a határátlépés tantervfejlesztésben (pl. COOPER 2019, ROBUTTI 2019, 2020), iskolafejlesztésben (MUJIS és WEST 2004), tanárképzésben betöltött szerepét, bemutatva, hogy a határátlépés során egymás munkájának megismerése, elismerése, a közös nyelv kialakítása, az eltérő kontextusú gyakorlatok adaptálása hogyan járul hozzá a megoldások kidolgozásához. Az inkluzív szemléletet és gyakorlatot célzó fejlesztések többsége azonban mindmáig a tanárok kompetenciáinak fejlesztésére fókuszál. (pl. HOFFMAN és FLAMICH 2014, N. TÓTH 2016), jóllehet az interprofesszionális tanulás és az ehhez kapcsolódó határátlépések tudatos kezelése jelentőségére az inklúzió kapcsán is számos kutatás rámutat (pl. MCDOWALL és WHATMAN 2016, PEREZ 2015, WEINDLING 2005).

Az elméleti keretek a vizsgálatban a következő vonatkozásban jelennek meg: (1) egyrészt vizsgáljuk az elkészült vinyetták, mint lehetséges „határ objektumok” relevanciáját a pedagógusok számára, (2) a megoldásokban szereplő „határátlépőket”, a megoldásban szerepet kapó jellegzetes szereplőket, (3) illetve a határátlépésről való gondolkodás során azonosítható tanulási folyamatokat.

A vizsgálat

A vizsgálat a kutatás-alapú tervezés szemléletét követve oktatási beavatkozások (programok, tartalmak, stb.) tervezésének, fejlesztésének és értékelésének eredményessége fejlesztésében kulcselemként tekint az egyes elemek szisztematikus, iteratív vizsgálatára (VAN DEN AKKER et al., 2006). E megközelítés esetében prototípusok kipróbálásának vizsgálata alapján fogalmazódnak meg egyrészt a konkrét fejlesztésre, tervezésre vonatkozó következtetések és javaslatok, másrészt általános, a tanulásra, tartalomra, módszerekre vonatkozó alapelvek. E megközelítésre építve prototípusokat

választottunk ki a projekt keretében kidolgozott vinyettákból és eszközökből, melyet különböző környezetekben, különböző módszerekkel elemzünk. Jelen tanulmány a magyarországi kipróbálás eredményeit mutatja be, melynek során a résztvevők választásait és problémamegoldási folyamatait, valamint visszajelzéseit kvalitatív megközelítéssel elemeztük (SÁNTHA, 2013, 2020).

A vizsgálat a projekt részelemeként, pilot-program keretében valósult meg. A pilotot egy pedagógus-továbbképzés egy modulja (Szervezeti tanulás) során valósítottuk meg, 2020. március elejétől május végéig, távolléti oktatás keretében. A modul hallgatói számára választható feladatként ajánlottuk fel a pilotban történő részvételt.

A pilot első lépéseként lefordítottuk az elkészült angol nyelvű vinyettákból és a kidolgozott eszközökből négyet (1. táblázat), melyeket a kurzus Canvas felületén kialakított szekcióban helyeztünk el, további, a projekthez kapcsolódó rövid leírásokkal együtt. A résztvevőket arra kértük, hogy olvassák át a projekt egészének rövid leírását, majd válasszanak (1) a felajánlott 4 vinyettából kettőt, és hozzá azonos eszközt, vagy (2) a vinyettákból egyet, de két különböző eszközt. Ezután választhattak, hogy az eredeti vinyettából szeretnének dolgozni, vagy készítenek egyet, és azzal dolgoznak tovább.

2. táblázat: A pilotban szereplő történetek és eszközök

Történetek	
1.	Autizmus-gyanús tanuló általános iskolában. A tanuló szünetben kiabál, verekszik, tanulótársai nevetnek rajta, csúfolják.
2.	SNI tanuló, egy barátja van az osztályban, már azzal is verekszik, szülők nem együttműködők.
3.	Későn érkező középiskolás diák agresszív a tanárjelölttel.
4.	Középiskolás tanuló, étkezési zavarok, öngyilkossági kísérlet.
5.	Tanárjelölt problémája középiskolás tanulóval: agresszív, szemtelen, nem kapcsolódik be az órába, nem együttműködő.
Eszközök	
1.	Történet-vonal: a folyamat történetiségére, lépéseire fókuszáló eszköz, a reflexió támogatására (36)
2.	Reflexiót támogató kérdéssor, Korthagen reflexió-modellje alapján (22)
3.	Mandala: problémamegoldás folyamatát támogató, ötletek strukturálását segítő eszköz (14)
4.	SCAMPER: kérdésekkel támogatott strukturált problémamegoldás (37)

(Promise, 2020 alapján)

Ezt követően az eszközben szereplő feladatot végezték el, melyről jegyzeteket készítettek. Itt arra kértük őket, egy-két kollégájukkal közösen végezzék el a feladatot. Végül értékelték az anyagokat. A résztvevőktől a következő szempontok mentén kértünk szöveges visszajelzést: (1) a vinyetta alkalmazhatósága, életszerűsége, szerepe a gondolkodás támogatásában; (2) az eszköz szerepe a problémáról való gondolkodásban vagy a megoldás keresésében; (3) javasolt felhasználói csoportok; (4) fejlesztési javaslatok.

A vizsgálatban 12, szakvizsgás képzésben tanuló gyakorló pedagógus vett részt. A résztvevők 2/3-a, 7 fő olyan iskolában tanít, melyben 60%-nál magasabb a hátrányos helyzetű tanulók aránya, 2 fő esetében ez magasabb 20%-nál, 3 fő esetében kisebb 20%-nál. 10 fő középiskolában tanít, kettő általános iskolában.

Az elemzés során a szöveges visszajelzéseket kódoltuk (Sántha, 2020), egyrészt formális kategóriaként használva a választásokat, másrészt deduktív tartalmi kategóriák mentén, melyek a határátlépés elemeire és a megjelenő tanulási folyamatokra vonatkoztak.

Eredmények

A résztvevők választása érdekesen alakult: egyrészt a vizsgálatba bevont vinyettáknál a választások egyenlően oszlottak el a résztvevők között, kivéve az 5. számút, melyet senki nem választott. A történetekkel kapcsolatban a személyes kapcsolódás lehetőségét mindegyik történetnél jelezték a válaszadók, erre a legtöbb szöveges visszajelzés utal is:

„Tudtam kapcsolódni a történethez, az alaphelyzet, az érettségi évében szomatikus panaszok, főként fejfájás nagyon gyakori az iskolánk diákjai esetében is.” (V2)

Saját történetet három résztvevő fogalmazott meg, ezek mindegyike a konkrét probléma analógiájára készült. Az eszközök közül legtöbb esetben a mandalát választották, mely egy meglehetősen időigényes, sok lépésből álló, komplex problémamegoldást támogató eszköz. Ennek kapcsán az anyagok fejlesztése szempontjából kifejezetten hasznos tapasztalat, hogy azok, akik ezt az eszközt választották, az értékelésben kitértek az eszköz időigényes voltaára. A kódolt kategóriákat és a kapcsolódó alkategóriákat a 2. táblázat tartalmazza, néhány alkategóriát illusztráló példával.

3. táblázat: A megoldások elemzéséhez használt kódok, alkódok

Főkategóriák	Alkategóriák	Példa
„Határátlépők”	maga az érintett pedagógus (24), vezető (6), iskolapszichológus (20), kollégák (3), gyermekvédelem (4), fejlesztőpedagógus (5), pedagógiai asszisztens (3), szülők (4) osztálytársak (3) vezető (2)	„Emellett van egy-két gyerek, akiket be tudok vonni a helyzetekbe, mert előfordul, hogy egy társ jobban meg tudja értetni velük a dolgokat.” (V11)
bekapcsolódó szereplő	tanuló (24), szülők (18), osztálytársak (14) vezető (3)	„Szülőnek javaslatokat tenni a következetes nevelésre.” (V2)
„Határ objektumok”	szülőkkel megbeszélések (17), iskolapszichológiai ellátás (18), osztályfőnöki óra (3)	„Osztályközösség érzékenyítése Y. problémájával kapcsolatosan” (V8)
Tanulás 1: azonosítás	probléma összetevőinek azonosítása (10), érintettek azonosítása (3), problémaforrások keresése (5)	„Az osztályfőnöknek mindenképp tudnia kell erről, illetve minden tanárnak is ismerni kell a problémás gyerekeket, még ha az iskola eléggé nagyra mondható, akkor is.”
Tanulás 2: reflexió	saját egyéni tanulás, fejlődés (11), képzések, formális képzés (6)	„más tanárszerepben más kapcsolatot tudok kialakítani a diákokkal (facilitátor, tanulásszervező szerep – kiegyensúlyozottabb erőviszonyok)” V2
Tanulás 3: koordináció	új kapcsolattartási formák (3), külső/ más területen dolgozó szereplőkkel együttműködés (18)	„Iskolánk gyógypedagógusának segítségét is kértem” (V8) „A helyzet kezelésébe külső segítséget (pszichológus, gyógypedagógus, pedagógiai-asszisztens) is be lehetne vonni.” (V8)
Tanulás 4: átalakítás	saját gyakorlat átalakítása (16), munkaszervezés átalakítása (8), új szereplők bevonása folyamatokba (8)	„Az egyes szereplők - az Y. tanító tanárok, a szülők, a pszichológus, a gyógypedagógus és a pedagógiai asszisztens az osztályfőnök vezetésével egy közös munkacsoportot hozhatnának létre” (V11)

Mint látható, nagyon sokszínűek a feladatokban megjelenő elemek. Néhány, vizsgálatunk szempontjából meghatározó tendencia azonban kirajzolódik:

(1) A problémák megoldásában meghatározó szereplő a pedagógus, mint egyén. A legtöbb megoldásban ő a kezdeményező szereplő, beszél a szülőkkel, osztálytársakkal, tanulóval, tanul, hogy képes legyen ezeket a problémákat kezelni, új módszereket alkalmaz, stb. Kevés válaszban jelennek meg olyan megoldások, melyek a pedagógusok közti együttműködésre, közös problémakezelésre alapoznak, aki viszont ilyen irányban gondolkodik, az sok elemből álló, komplex megoldásokat fogalmaz meg.

(2) Meghatározó szereplőként, „határátlépőként” jelennek meg az iskolapszichológusok, a megoldások jelentős részében szerepet kapnak, e megoldásokban leginkább koordinációs tanulási folyamatok azonosíthatók. Szerepük azonban ellentmondásos: egyrészt a visszajelzésekben többször szerepel saját intézményük esetében az iskolapszichológus hiánya, mint a megoldást ellehetetlenítő körülmény, másrészt a megoldások egy jelentős részében az iskolapszichológushoz „kerül át” a probléma. Néhány válaszban megjelenik hasonló szerepben a fejlesztőpedagógus is.

(3) Néhány megoldás az inklúziós szemlélettel ellentétes megközelítést alkalmaz, például az iskolából történő eltávolítást.

(4) A visszajelzések az anyagok gondolkodást, többszemponútú problémaelemzést segítő jellegét hangsúlyozzák. Több résztvevő viszont hiányolta a „jó” megoldásokat az eszközökben, a konkrét iránymutatást a megoldások során.

„Talán abba az irányba kellene tovább gondolkodni, hogy az eszköz felmutasson lehetséges jó utakat is.” (V5)

(5) A vélemények elgondolkodtató eleme, hogy a reflexiót támogató eszközöket a résztvevők egyértelműen a tanárjelöltek, kezdő tanárok számára tartják hasznosnak, a komplex problémaelemző és megoldások összegzését segítő eszközöket viszont a teljes tantestület számára javasolják.

Következtetések

A következtetéseket a bevezetőben megfogalmazott kérdések mentén foglaljuk össze. Az első kérdés a magyarországi, inklúzióhoz

kapcsolódó határátlépéseket ösztönző programfejlesztés szempontjából megfogalmazható szempontokra, nézőpontokra vonatkozik, itt az eredmények azt mutatják, hogy az inklúziós problémák kapcsán a tanárra, mint egyénre épülő problémakezelési szemlélet nagyon erős, e területen akár az alapképzés, akár a továbbképzések során szükséges a szemléletformálás, tehát maga a fókusz releváns. A pilot során szerzett tapasztalatok egyúttal rávilágítanak arra, hogy az egyes intézmények között jelentős eltérések lehetnek a határátlépéssel megvalósuló, a szereplők együttműködését kívánó szemlélet érvényesülésében, mivel a résztvevő pedagógusok megoldásai egymástól gyökeresen eltérő szemléletről és közös problémamegoldási rutinról tanúskodtak. Az eltérő előzetes tapasztalatokhoz és szakmai háttérhez igazodva érdemes eltérő nehézségű tanulási utakat ajánlani a résztvevőknek.

Az eredmények azt mutatják, hogy a megoldásokban jelentős a közvetlen környezeten, kollégákon kívüli szereplők, ezen belül kiemelten az iskolapszichológus, mint „határátlépő” szerepe. A megfogalmazott megoldások sok esetben elsősorban a közvetlen környezeten kívül keresik azt az erőforrást, melyet bevonhatnak. Ezért érdemes hasonló képzésekben tudatosítani a közvetlen környezetben található erőforrásokat is, akár kiegészítő feladatok bevonásával. Az eredményt figyelembe véve az elkészült anyagokat leginkább már kialakult vagy kialakulóban lévő szakmai közösségek tanulása során látjuk leginkább hasznosíthatónak (MUJIS és WEST, 2004).

Második kérdésünk a nemzetközi inklúziós vonatkozású továbbképzési programokra vonatkozott. A hazai implementáció szempontjából fontos tanulság, hogy bizonyos területeken érdemes alapvető tartalmi elemekkel is bővíteni a képzéseket: témánk esetében például az inklúzió szükségességéről, az érintettek bevonásának lehetséges formáiról, területeiről, ezzel érhető el a közös nyelv kialakulása, erősíthető a résztvevők tudatossága (MCDOWALL és WHATMAN 2016). Néhány résztvevő által kidolgozott megoldás esetében érzékelhető volt, hogy a törekvés ellenére kevés az a pedagógiai szakmai tudás, melyet mozgósítani tud a problémamegoldás során, ezért itt további háttérismeretek biztosítása is szükséges lehet.

Összefoglalóan a pilot eredményeit vizsgálva megállapítható, hogy a projekt során az inklúziós folyamatok során megvalósuló határátlépések támogatására nemzetközi projekt keretében kidolgozott

tartalmak és eszközök magyarországi továbbképzésekben történő felhasználásra alkalmasak, azonban érdemes a felhasználható háttértudást és a közvetlen környezet bevonását ösztönző megoldásokat is beépíteni a tananyagokba.

Irodalom

AKKERMAN, S. F., – BAKKER, A. (2011): Boundary Crossing and Boundary Objects. *Review of Educational Research*, Vol. 81. Issue 2. 132–169.

DARLING-HAMMOND, L. (2000): Teacher quality and student achievement. *Education policy analysis archives*, 8, 1.

ENGESTRÖM, Y., – SANNIO, A. (2010): Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5, 1–24.

ENGESTRÖM, Y., – SANNIO, A. (2013): Tanulmány az expanzív tanulásról. In V. Vass és Á. Vámos (Eds.), *Új megközelítések a tanulásról és tanításról* (pp. 9–61). ELTE Eötvös Kiadó.

HOFFMANN, R. – FLAMICH, M. M. (2015): Kicsöngettek (!?) Gondolatok a pedagógus (iskolán kívüli) felelősségéről. *Új Pedagógiai Szemle* (9-10). 84-91.

KOPP Erika (2016): A pedagógusok által érzékelt iskolai kultúraelemek és kapcsolatuk a szervezeti szocializációval. In Á. Vámos (Szerk.), *Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje* (o. 57–78). Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.

KOPP Erika (2020): A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése és tanulása az oktatási rendszer szintjén. *Neveléstudomány*, 2020/1, 62–82.

KÖRNER, I. – TISDALL, K. – UHLMANN, S. – SCHMID, B. – FREYHOFF, B. – RÍGROVÁ, B. (2018): Towards Inclusive Education. *Inclusion in Europe*.

LAMONT, M., – MOLNAR, V. (2002): The study of boundaries in the social sciences. *Annual Review of Sociology*, 28, 167–195.

LÉNÁRD Sándor – KOVÁCS Ivett – TÓTH-PJECZKA Kata – URBÁN Krisztián (2020): A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődését befolyásolószervezeti tényezők. *Neveléstudomány*, 2020/1, 46–61.

LINDGREN, M., – WAHLIN, N. (2001): Identity construction among boundary-crossing individuals. *Scandinavian Journal of Management*, 17, 357–377.

LOFTHOUSE R. – BEATON, M. C. – KOOLS, Q. – KOPP, E. (2021): The PROMISE project: a new approach to preparing and supporting teachers for inclusion. *Pedagógusképzés*, 2021/1. DOI: 10.37205/TEL-hun. 2021.01.01 (megjelenés alatt)

LUTTERS, W. G., – ACKERMAN, M. S. (2007): Beyond boundary objects: Collaborative reuse in aircraft technical support. *Computer Supported Cooperative Work*, 16, 341–372.

MCDOWALL, S. – WHATMAN, J. (2016): Schools collaborating with experts in the community: All the school's a stage — Pakuranga Intermediate School. Wellington, New Zealand: 2016.

OECD. (2019): TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners. OECD. https://www.oecd-ilibrary.org/education/talis-2018-results-volume-i_1d0bc92a-en

PROMISE. (2020): Home | Promise. <https://promise-eu.net/>

ROBUTTI, O. – ALDON, G. – CUSI, A. – OLSHER, S. – PANERO, M. – COOPER, J. – CARANTE, P. – PRODROMOU, T. (2019): Boundary objects in mathematics education and their role across communities of teachers and researchers in interaction. In G. Lloyd & O. Chapman (Eds.), *International handbook of mathematics teacher education* (Vol. 3, pp. 211–240). Rotterdam: SensePublishers.

ROBUTTI, O., PRODROMOU, T., és ALDON, G. (2020): Teachers' Involvement in Designing MERLO Items: Boundary Crossing. *Digital Experiences in Mathematics Education*.

SÁNTHA, K. (2013): A harmadik paradigma a neveléstudományi vizsgálatokban. *Iskolakultúra*, 2, 82–91.

SÁNTHA, K. (2020): Abdukció a kvalitatív tartalomelemzésben. *Neveléstudomány*, 2, 26–36.

SIMON, K. – TÓTH, N. Á. (2016): A pedagógusok tanulási attitűdjeit befolyásoló tényezők. *Educatio* 12. (3) 423–433

STAR, S. L. (2010): This is not a boundary object: Reflections on the origin of a concept. *Science, Technology, & Human Values*, 35, 601–

617.

THOMSON, S., CORNELIUS, S., KOPP, E. és VAN LAKERVELD, J. (2021): Boundary Crossing in Teacher Education. *Pedagógusképzés*, 2021/1. DOI:10.37205/TEL-hun.2021.01.03 (megjelenés alatt)

WENGER, E. (2000). Communities of Practice and Social Learning Systems. *Organization*, Vol. 7, Issue 2. 225–246.

**Gaskó Krisztina, Orgoványi-Gajdos Judit,
Zagyváné Szűcs Ida, Bordáné Kovács Zita**

A PEDAGÓGUSOK DIGITÁLIS ESZKÖZHASZNÁLATA

Bevezetés

A tanulmány alapjául szolgáló kutatás az EFOP-3.2.4-16-2016-00001 azonosítószámú „Digitális kompetencia fejlesztése” című kiemelt uniós projekt alapkutatásának egyik részkutatását ismerteti, mely a pedagógusok digitális eszközökkel kapcsolatos attitűdjeire, illetve a digitális alkalmazások gyakoriságának vizsgálatára irányult. A feltáró-leíró jellegű részkutatás eredményei azért is tarthatnak érdeklődésre számot, mert az adatfelvétel 2020 februárjában és márciusában, közvetlenül a koronavírus miatt a köznevelési intézményekben bevezetett tantermen kívüli, digitális munkarend hatályba lépése előtt valósult meg és kiindulási pontját jelentik egy nagyobb ívű akciókutatásnak, amely a 2021-ben lebonyolított további felmérésekkel egészül majd ki.

A kutatás kontextusa

A projekt célja, hogy a pedagógusok (és közvetve a tanulók) digitális kompetenciáinak fejlesztéséhez egyrészt korszerű eszközök biztosításával, másrészt az eszközöknek a tanulási-tanítási folyamatban történő hatékony alkalmazását szolgáló pedagógus-továbbképzésekkel járuljon hozzá.

A projekt keretében 2018 tavaszán 45 630 db notebook került beszerzésre és kiosztásra a pedagógusok, az intézményvezetők és -helyettesek számára személyes használat céljából. Továbbá 24 000 db tanulói tablet, valamint ezekhez intézményenként egy-egy (összesen 800 db) tablet-tárolószekrény került a *konvergencia régió tankerületi fenntartású intézményeibe*. 2019-ben a megjelenítő eszközök kiosztása keretében 3000 db interaktív panel érkezett az érintett köznevelési intézményekbe. A projekt keretében megvalósult eszközkiosztásban 45 tankerületi központ 1296 települése és összesen 2203 feladatellátási helye érintett. A tanulmány alapjául szolgáló kérdőíves felmérést követően folytatódtak a projekt keretében tervezett eszközkiosztások, melyek keretében tanulói notebookok és PC-k, tanulói csoportmunkában használható LEGO robotikai

készletek, humanoid robotok, drónok, 3D nyomtatók, valamint korszerű projektorok és további tanári notebookok kerülnek a konvergencia régió tankerületi fenntartásban álló köznevelési intézményeibe. A pedagógusok körében tervezett következő kérdőíves felmérés során ezeknek az eszközöknek a használatára irányuló tapasztalatokat is szeretnénk feltárni.

A projekt keretében kidolgozott 120 órás továbbképzési program négy, a Klebelsberg Központ által akkreditált pedagógus-továbbképzésből tevődik össze: minden pedagógusnak⁵⁰, aki a projekt keretében személyes használatra kapott laptopot, ebből 60 órányi továbbképzést kell teljesítenie. A kérdőíves felmérés időszakát megelőzően a továbbképzési program első elemét jelentő, ún. Alapozó továbbképzés lebonyolítása valósult meg 2019. május 16. és június 30. között, melyen a projekt célcsoportját alkotó pedagógusok közül több, mint 38 ezer pedagógus teljesítette a képzés követelményeit. A Kezdő és Középhaladó szintű továbbképzések szervezése 2020 őszén vette kezdetét, amelyek tapasztalatait a pedagógusoknak szóló kérdőív ismételt felvételét (2021 tavaszán) követően szeretnénk elemezni.

Szaktudományos háttér

A számítógéppel támogatott tanulás megjelenése a 70-80-as évekre tehető, de a digitális transzformáció a 2000-es években kezdett széles körben kibontakozni a hazai közoktatásban. A *digitális átállás Racskó* (2017) megfogalmazásában azoknak a makro- és mikroszintű változtatások és változások összességét jelenti, amelyek elősegítik az oktatás mint rendszer és benne pedig az egyének alkalmazkodását a negyedik ipari forradalom következtében végbemenő technológiai, gazdasági, társadalmi és kulturális változásokhoz. A digitális transzformációval kapcsolatos legfontosabb hazai empirikus kutatások eredményei 2006-tól követhetők nyomon, amelyek a köznevelési intézmények felszereltségét, a pedagógusok és a diákok digitális kompetenciáját, valamint a digitális pedagógiai innovációk fenntarthatóságát vizsgálják.

⁵⁰ Az intézményvezetők és helyetteseik vezetői feladatukhoz kapták a projekt keretében kiosztott laptopot, amelyhez nem tartozott képzési kötelezettség, ezért ők csak abban az esetben vettek részt a továbbképzéseken, ha azt önként vállalták vagy pedagógusként is részesültek az eszközkiosztásban.

A köznevelési intézmények felszereltsége

A számítógéppel támogatott tanulás megjelenése hazánkban a 80-as évekre tehető. A 90-es években különböző, jelentős beruházást igénylő iskolai fejlesztési programok (PHARE, Világbank, Socrates Program) biztosították az eszközök és a hozzájuk kapcsolódó tantervek használatának elterjesztését. A digitális transzformációra a 2000-es években a HEFOP, a TÁMOP és a TIOP operatív programok gyakoroltak jelentős hatást és bár ezeknek a programoknak is köszönhetően az iskolák eszközellátottsága és a pedagógusok digitális felkészültsége folyamatos javulást mutatott, a tendencia mértéke rendre alulmaradt az uniós irányelvekhez és az európai átlagértékekhez képest (MOLNÁR, 2011; CZÉKMÁN & FEHÉR, 2017). Az eLEMÉRÉS 2011-2015-ös adatait tekintve elmondható, hogy az internetes források iskolai és iskolán kívüli használata egyre gyakoribb használatot mutatott a mért periódusban (HUNYA, 2015). Az intézmények külső és belső kommunikációja terén is történtek pozitív változások, főként az intézményi honlap, email használata, illetve közösségi megjelenés (jellemzően facebook) tekintetében. A köznevelési intézményekben használt eszközökkel kapcsolatban azonban gyakran felmerül, hogy az iskolák felszereltsége (a különböző célú, típusú és tartalmú infrastrukturális fejlesztések ellenére) nem tud lépést tartani a digitális fejlődéssel, a tantermek infrastruktúrája és berendezése ezért nem tudja megfelelő hatékonysággal támogatni a digitális pedagógiai innovációkat. Az elavult, meghibásodott eszközök javítása, cseréje nem megoldott, és az ezekkel kapcsolatos pénzügyi és szakmai felelősség sem tisztázott. Másik probléma, hogy a tanulók számos helyen nem kapják kézbe az eszközöket (például a digitális fényképezőgépet és kamerát), így az eszközhasználatához szükséges tanulói kompetenciák (ismeretek, képességek, készségek, attitűdök) kevésbé fejleszthetők (HUNYA, 2015).

A pedagógusok digitális eszközhasználatára

A kutatási eredmények alapján elmondható, hogy az elmúlt tíz évben nem sokat változott a pedagógusoknak a tanítási-tanulási folyamathoz kapcsolódó digitális kultúrája. A digitális programokat és szolgáltatásokat a pedagógusok leggyakrabban információközlés és prezentációkészítés céljából, illetve a tananyaghoz kapcsolódó internetes felületek böngészésére használják. Kisebb mértékben, de a

digitális programok és szolgáltatások alkalmazása kiterjed még a gyakoroltatás és az értékelés területeire is. A didaktikai funkciókat tekintve a pedagógusok leginkább szemléltetés és motiváció felkeltése céljából használják a tanórákon a digitális eszközöket (HUNYA, 2015; BUDA, 2017). Bár a pedagógusok tudják és elfogadják, hogy a digitális kompetencia fejlesztése minden pedagógus feladata, mégis az eszközök inkább a tanítás hagyományos keretein belül kerülnek felhasználásra, tehát a tanári felkészülést, a tananyag ismertetését segítik és nem a tanulói feladatok típusainak, jellegeinek szélesedése, színesítése terén okoznak változást. Az egyes digitális eszközök oktatásban alkalmazott gyakoriságára és funkciójára vonatkozóan több hazai kutatás is rendelkezésünkre áll, amelyek témánk szempontjából legfontosabb eredményeit az alábbiakban összegezzük.

A pedagógusok eszközhasználatát illetően 2006 és 2016 között a *számítógép használat* gyakorisága terén történt a legnagyobb előrelépés. A tanóraa való felkészülés 2006-ban ötfokú Likert-skálán 2,62-es átlagértéket mutatott, míg 2016-ban ez az érték 3,64-re nőtt. Ennél sokkal drasztikusabb emelkedést látunk a számítógép tanórai alkalmazását illetően, ami a 2006-ban 1,94-es átlagértéket mutatott, és 2016-ban már 4,03 lett. A kutatás alapján elmondható, hogy a pedagógusok számítógépes tudása főként autodidakta módon történő tanulásból származik (75%), de jelentős szerepe van az ismeretszerzési folyamatban a pedagógus-továbbképzéseknek (48%) és a felsőoktatási tanulmányoknak is (45%) (BUDA, 2017).

2010-től jelentek meg a *laptopokkal és tabletekkel* kapcsolatos iskolai kutatások. 2011-es *tanulói laptop* program (Classmate PC) keretében 47 iskola pedagógusai vettek részt kérdőíves felmérésben. Válaszaik alapján a pedagógusok a tanulói laptopokat leggyakrabban a gyakorlás és az ismétlés során alkalmazták, főleg egyéni munkaformában, de a megkérdezettek több, mint fele jelezte, hogy páros illetve csoportmunkánál is használja ezeket az eszközöket. A pedagógusok tapasztalatai pozitívnak bizonyultak: meglátásuk szerint a tanulók gyorsabban és hatékonyabban sajátították el a tananyagot a korábbiakhoz képest. A pedagógusok által használt tananyagok forrásai egyfelől az ingyenesen letölthető anyagok voltak, de hasonlóan magas arányban említették a saját készítésű anyagokat is (MOLNÁR és mtsai, 2013). Egy 2013-2014-ben zajlott kutatás során az 1., 3., 6. és 9. évfolyamos diákokat tanító *pedagógusok* és *tanulók*

tableteket kaptak. A válaszaik alapján a pedagógusok a saját táblagépüket az órákon főként egyéni ütemben történő tananyagfeldolgozásra, (online) feladatok gyakoroltatására, feladatok keresésére, közzétételére, interneten való keresésre, teszt formájú számonkérésre (iBook, skydrive), prezentációk bemutatására és szemléltetésre, tanulók motiválására, valamint videók keresésére, lejátszására használták. A tanulói tabletek ismeretszerzés, anyaggyűjtés, keresés, jegyzetírás, (képi) dokumentálás, gyakorlás, ismeretek összegzése (például prezentációkészítés) céljából kerültek alkalmazásra a tanulási folyamatban (KIS-TÓTH és mtsai, 2014). *Czékmán* vizsgálatában (2015-2016) első és ötödik osztályos tanulók és pedagógusaik vettek részt (CZÉKMÁN, 2016).

A kérdőíves kutatásban a tanulói és a tanári válaszokból kiderült, hogy a diákok pozitívan viszonyultak a tablettel támogatott órákhoz és véleményük szerint az eszköz támogatta a tanulási folyamatot. Ez az attitűd egy év elteltével (az újdonság varázsának csökkenésével ellenére) is hasonló képet mutatott. A pedagógusok is hasonlóképpen vélekedtek, de kiderült, hogy átlagosan közel háromnegyed órával több készülést igényel az eszköz tanórai alkalmazása (CZÉKMÁN, 2016). Egy 2014-es, a tabletek oktatásban történő alkalmazásával kapcsolatos hazai reprezentatív attitűdvizsgálatból kiderült, hogy a pedagógusok egyetértenek azzal, hogy a tablet módszertani változatosságot biztosít (60%), motivációs funkcióval bír (50%) a tanulás során, és könnyebbé teheti a tananyag elsajátítást (40%) is. Ugyanakkor a pedagógusok válaszaiban megjelennek az eszközhasználattal kapcsolatos aggodalmak is, szerintük ugyanis fegyelmezési problémák merülhetnek fel, és a tabletek elterelhetik a diákok figyelmét (40%) (PAKSI ÉS SCHMIDT, 2017).

Az *interaktív tábla* oktatásban betöltött szerepére vonatkozóan KÉTYI (2009) nemzetközi szakirodalmi szintézisének eredményeképpen megállapította, hogy az eszköz hozzájárul változatos digitális források felhasználásához, a komplexebb szemléltetéshez, a tananyag könnyebb értelmezéséhez, a tanulói motiváció és a tanórai interakciók számának növeléséhez. Az interaktív táblára vonatkozó korábbi hazai felmérések szerint a tanárok 35%-a használta ezt az eszközt az oktatási folyamatban. A kérdőíves vizsgálatból kiderült, hogy azon pedagógusok alkalmazták inkább az interaktív táblát digitális funkciójához kapcsolódóan, akik ilyen témájú továbbképzéseken vettek részt. A pedagógusok úgy

vélekedtek, hogy az interaktív tábla pozitív hatással van egyfelől a tanulói motiváció és teljesítmény növekedésére, másfelől az óraszervezéshez kapcsolódó jellemzőkre, illetve a felhasznált tananyag minőségére. A válaszok alapján a pedagógusok az interaktív táblát a számítógépes eszközökhöz hasonlóan leginkább szemléltetésre használják, de a válaszok között nagy arányban megjelent a csoport- és egyéni munkában való gyakoroltatás is (TAR, 2009; MOLNÁR és mtsai, 2013; BÍRÓ, 2014; BUDA, 2017). Egy 2014-es reprezentatív kutatás eredményei azt jelzik, hogy az interaktív/digitális tábla használata a pedagógusok 30%-ánál jellemző (PAKSI & SCHMIDT, 2017). Az interaktív tábla tanórán való alkalmazásának gyakorisága tíz év alatt jelentősen növekedett: míg 2006-ban ötfokú skálán 1,49-es átlagértéket mutatott, addig 2016-ra ez az érték 3,17-re emelkedett. Ez a tendencia várhatóan folytatódik az iskolák eszközellátottságának fejlődésével (BUDA, 2017).

Itt kell kiemelnünk, hogy az interaktív tábla tulajdonképpen a hagyományos mágnesztábla (whiteboard) továbbfejlesztett változata, melynél a táblára felírt információk egy számítógép segítségével digitalizálhatók, a számítógépről közölt és projektor által kivetített adatok képe azonban a tábláról nem irányítható. Az igazán nagy áttörést ebben a folyamatban az *interaktív panelek* jelenthetik, amelyek amellet, hogy digitális táblaként működnek, érintőképernyős visszajelző felüлтettel rendelkeznek. Ezáltal a számítógép közvetlenül a tábla érintésérzékeny felületéről vezérelhető, így nemcsak digitális műveleteket lehet végezni a táblára írt információkkal, hanem a képernyőn megjelenő információkat közvetlenül is szerkeszteni lehet (KELEMEN, 2008; ANTAL & FORGÓ, 2015).

A vizsgálat jellemzői (minta, módszer)

A projekt keretében végzett részkutatásban vizsgált kérdések a következők voltak:

- Mit gondolnak a pedagógusok a digitális eszközök és alkalmazások funkciójáról és hatékonyságáról a tanulási-tanítási folyamatban?
- Milyen mértékben érzik magukat felkészültnek a pedagógusok a digitális eszközök és alkalmazások tanulási folyamatba való beépítésére?
- Milyen gyakran alkalmazzák a pedagógusok az iskolai foglalkozásokhoz kapcsolódóan a különböző digitális alkalmazásokat?

- Milyen iskolai feladatokra használják a pedagógusok a projekt keretében kapott tanári laptopokat?
- Mi jellemezi az interaktív panel használatát a pedagógusok körében?

A vizsgálat *online kérdőíves kikerdezés módszerével* történt, főként egyválasztós, többválasztós, rangsoroló, attitűd- és gyakoriságskálát tartalmazó kérdések keretében. Az adatok felvételére 2020 februárjában és márciusában, közvetlenül a tantermen kívüli, digitális munkarend bevezetése előtt került sor. Az adatelemzés során leíró (átlag, medián, módusz) és matematikai statisztikai vizsgálatokat (összefüggés-, különbségvizsgálatok) alkalmaztunk.

A *nagymintás (N=12 657) kutatásban* a konvergencia régióba tartozó 45 tankerületi központ által fenntartott köznevelési intézmények pedagógusai vettek részt. A minta elemszáma összesen 12 657 fő. A válaszadók 82%-a nő, 18%-a férfi volt. A válaszadók életkorát tekintve a legfiatalabb válaszadó 22 éves, a legidősebb 79 éves volt a felmérés időpontjában. Az országos átlag adataihoz illesztett mintáról elmondható, hogy nemre és életkori megoszlásra reprezentatív (v.ö. VARGA, 2019). A válaszadó pedagógusok legjelentősebb része (34%) humán vagy reál (28%) tárgyakat tanít legmagasabb óraszámban. A művészeteket, idegen nyelvet, sportot legmagasabb óraszámban tanító pedagógusok aránya hozzávetőlegesen azonos (12%, 10%, 9%). Egyéni foglalkozást a válaszadók 7%-a tart legmagasabb óraszámban.

A pedagógusok attitűdjei és a digitális alkalmazások használatának gyakorisága

A digitális eszközökkel és tartalmakkal kapcsolatos pedagógusi attitűdöket ötfokú Likert-skálán mértük. Az eredmények (*1. táblázat*) azt jelzik, hogy a válaszadó pedagógusok inkább egyetértettek azzal, hogy a tanóra, foglalkozás tervezését segítik a digitális eszközök és tartalmak, ugyanakkor több felkészülési időt igényel az ezekkel való foglalkozás. Úgy érzékelték, hogy a vezetőség alapvetően támogatja az iskolai digitális átállást. A pedagógusok jellemzően inkább nem tartották online formában a kapcsolatot a diákokkal, és nem volt jellemző, hogy a tananyagot digitális formában is eljuttatják hozzájuk. (Itt jegyezzük meg ismét, hogy adatok felvételére 2020 februárjában és márciusában, közvetlenül a tantermen kívüli, digitális munkarend bevezetése előtt került sor.)

A pedagógusok digitális eszközhasználata

1. táblázat: A digitális eszközökkel és tartalmakkal kapcsolatos pedagógusi attitűdök (1=egyáltalán nem értek egyet; 2=inkább nem értek egyet; 3=inkább egyetértek; 4=teljes mértékben egyetértek) (N=10 019)

Állítás	Átlag	Szórás
A tanóra, foglalkozás tervezését segíti a digitális eszközök és tartalmak használata.	3,52	,592
A vezetőség támogatja a pedagógusokat abban, hogy fejlesszék saját digitális kompetenciáikat.	3,47	,648
A vezetőség támogatja a digitális eszközök minél szélesebb körű beszerzését.	3,44	,687
A digitális eszközök és tartalmak tanulási-tanítási folyamatban történő használata több felkészülést igényel a pedagógusoktól.	3,40	,675
A digitális eszközök alkalmazása hatékonyabbá teszi az oktatást.	3,29	,672
A digitális eszközök és tartalmak használatával a tanulókat könnyebb bevonni a tanulási-tanítási folyamatba.	3,26	,654
Felkészültnek érzem magam ahhoz, hogy digitális tananyagokat alkalmazzak.	3,26	,674
A digitális feladatokkal növelni lehet a diákok tanulás iránti motivációját.	3,24	,674
Tanóráimba, foglalkozásaimba rendszeresen beépítek digitális tartalmakat.	3,23	,727
Pedagógiai programunkban megfelelő mértékben jelennek meg a tanulók digitális kompetenciáinak fejlesztésével kapcsolatos célok.	3,22	,656
A pedagógus feladata az információk közvetítése helyett ma már az információk között való eligazodás megtanítása.	3,04	,725
A digitális eszközök és tartalmak használatával könnyebb a tanulók tudását mérni és értékelni.	2,84	,772
A kollégáim nyitottak arra, hogy digitális pedagógiai, módszertani innovációkat valósítsanak meg.	2,83	,697
Digitális eszközök és tartalmak nélkül már elképzelhetetlen egy jó tanóra, foglalkozás.	2,81	,881
Felkészültnek érzem magam ahhoz, hogy digitális tartalmakat hozzak létre.	2,77	,839

Állítás	Átlag	Szórás
Szívesen valósítok meg digitális pedagógiai, módszertani innovációkat.	2,74	,828
Úgy gondolom, hogy kollégáimhoz képest többször alkalmazok digitális eszközöket.	2,58	,854
Úgy gondolom, hogy kollégáimhoz képest többször alkalmazok digitális tartalmakat.	2,58	,847
Tervezéskor figyelmet fordítok arra, hogy a tananyagokat digitális formában is elérjék a diákok.	2,57	,852
Az általam tartott tanórákon, foglalkozásokon a diákok gyakran dolgoznak olyan feladatokon, amelyekhez digitális eszközöket kell használniuk.	2,54	,845
A diákokkal online felülete(ke)n is tartom a kapcsolatot.	2,45	1,087
A digitális eszközök alkalmazása lassítja a tanóra, foglalkozás menetét.	2,10	,828
Szerintem a tanulók digitális kompetenciáinak fejlesztése elsősorban az informatika tanár feladata.	1,90	,812
Nem érzem magam elég felkészültnek ahhoz, hogy digitális eszközöket alkalmazzak.	1,67	,784
Inkább negatív tapasztalataim vannak a digitális eszközök pedagógiai alkalmazását illetően.	1,59	,721
Inkább negatív tapasztalataim vannak a digitális tartalmak pedagógiai alkalmazását illetően.	1,58	,709

Az eredmények egyúttal rámutattak arra is, hogy a digitális tananyagok alkalmazásával kapcsolatos felkészültség és a digitális tartalmak tanórai alkalmazása között van összefüggés. (Ugyanígy a negatív tapasztalatok illetve a felkészültség hiánya között is). Érdemes megemlíteni azt is, hogy azon pedagógusok, akik az információk közvetítése mellett az információk között való eligazodás megtanítását is központi feladatuknak tartják, gyakrabban gondolták úgy, hogy a jó tanórához hozzátartozik a digitális eszközök és tartalmak használata (2. táblázat).

2. táblázat: Az attitűdskála állításainak értékelésében kirajzolódott korrelációk (N=10 019)

Állítás (1.)	Állítás (2.)	Korreláció
„Tanóráimba, foglalkozásaimba <u>rendszeresen beépíték digitális tartalmakat.</u> ”	„ <u>Felkészültnek érzem magam</u> ahhoz, hogy digitális tananyagokat alkalmazzak.”	r= .490, p< .001
„A tanóra, <u>foglalkozás tervezését segíti a digitális eszközök és tartalmak használata.</u> ”	„A digitális eszközök és tartalmak használatával <u>a tanulókat könnyebb bevonni a tanulási-tanítási folyamatba</u> ”.	r= .461, p< .001
“A pedagógus feladata az információk közvetítése helyett <u>ma már az információk között való eligazodás megtanítása.</u> ”	“Digitális eszközök és tartalmak nélkül <u>már elképzelhetetlen egy jó tanóra, foglalkozás.</u> ”	r= .450, p< .001
„ <u>Inkább negatív tapasztalataim vannak a digitális eszközök pedagógiai alkalmazását illetően.</u> ”	„ <u>Nem érzem magam elég felkészültnek</u> ahhoz, hogy digitális eszközöket alkalmazzak.”	r= .400, p< .001
„ <u>Úgy gondolom, hogy kollégáimhoz képest többször alkalmazok digitális eszközöket.</u> ”	„Szívesen valósítok meg digitális pedagógiai, módszertani innovációkat.”	r= .440, p< .001

Elmondható továbbá, hogy az életkor és a digitális tartalmak létrehozására való felkészültség érzése fordítottan arányos ($r = -.208$, $p < .001$), azaz minél fiatalabb a pedagógus, annál inkább érzi magát felkészültnek a digitális tartalmak létrehozására. A pedagógusok tanított tantárgytól függetlenül egyetértenek abban, hogy digitális eszközökkel könnyebb bevonni a diákokat a tanulásba és abban is, hogy egy jó tanórához hozzátartoznak a digitális tanulási elemek. A reál tárgyakat tanító tanárok érzik leginkább úgy, hogy többször használnak digitális eszközöket, mint kollégáik, és ők érzik magukat legfelkészültebbnek is erre (az F próba szignifikáns; ld. 3. táblázat).

3. táblázat: Az állításokkal való egyetértés átlagos mértéke ötfokú skálán (N=10 019)

Területek, amelyekben a legmagasabb óraszámban tanít (N=10019)		<i>Felkészültnek érzem magam ahhoz, hogy digitális tananyagokat alkalmazzak</i>	<i>Felkészültnek érzem magam ahhoz, hogy digitális tartalmakat hozzak létre</i>	<i>Úgy gondolom, hogy kollégáimhoz képest többször alkalmazok digitális eszközöket.</i>	<i>Úgy gondolom, hogy kollégáimhoz képest többször alkalmazok digitális tartalmakat</i>
Humán tantárgyak	Átlag	3,24	2,71	2,54	2,54
	Szórás	,646	,803	,832	,822
Idegen nyelv	Átlag	3,28	2,81	2,71	2,69
	Szórás	,666	,84	,802	,813
Sport, testnevelés	Átlag	3,16	2,72	2,29	2,28
	Szórás	,702	,835	,814	,817
Reál tantárgyak	Átlag	3,36	2,89	2,74	2,73
	Szórás	,651	,851	,854	,841
Művészeti tantárgyak	Átlag	3,17	2,71	2,57	2,55
	Szórás	,738	,887	,88	,879

A keresztábla elemzésekből kirajzolódott továbbá, hogy minél magasabb évfolyamon tanít a pedagógus, annál jellemzőbb, hogy egyetért a következő állításokkal: „Felkészültnek érzem magam ahhoz, hogy digitális tartalmakat hozzak létre.” „A diákokkal online felülete(ke)n is tartom a kapcsolatot”. Ez utóbbi összefüggés szignifikáns bár közepesen erős ($r = .333$, $p < .001$), az adatok 11%-a illeszkedik egy lineárisan növekvő függvényre (az F próba szignifikáns).

A foglalkozásokra való felkészülés során a pedagógusok által preferált alkalmazásokkal kapcsolatban elmondható, hogy a pedagógusok jellemzően szövegszerkesztő és a prezentációk bemutatását támogató programokat alkalmaznak leginkább, de ezeket is az órák kevesebb, mint ötven százalékában. Az online idővonalak, blogok, multimédiás dokumentumok létrehozása csak a legritkább esetekben jelenik meg a pedagógusok tevékenységében (4. táblázat).

4. táblázat: A pedagógusok által preferált alkalmazások a tanórákra való felkészülés során négyfokú skálán, átlagos értelemben (N=10 019)

	Átlag	Szórás
Számítógépes szövegszerkesztés (pl. Word)	2,55	,820
Számítógépes prezentáció bemutatása	2,29	,848
Számítógépes prezentáció készítése	2,27	,840
Online videomegosztás (pl. YouTube)	1,52	,754
Szófelhő, gondolatérkép létrehozása	1,44	,670
Online kvíz készítése (pl. Socrative, Kahoot!)	1,39	,664
Online teszt, kérdőív készítése (pl. Google kérdőív)	1,32	,576
Online videók létrehozása (pl. Movie Maker)	1,17	,470
Online szavazás (pl. Mentimeter)	1,16	,453
Digitális képregény készítése (pl. Pixton)	1,07	,313
Blog és mikroblog szerkesztése	1,07	,304
Online idővonal létrehozása (pl. Timeglider)	1,06	,294

A tanulók tanórával kapcsolatos digitális tevékenységeire a pedagógusok válaszai alapján a legjellemzőbb a számítógépes prezentációk készítése és bemutatása ($M=1,68$, $SD=,701$), de ez is kevesebb, mint az órák 50%-át érinti. Csekély mértékben jelenik meg a szófelhő vagy online kvíz készítése is. A tanulói tevékenységek között a pedagógusok válaszai szerint egyáltalán nem jelenik meg az online idővonalak ($M=1,06$, $SD=,277$), multimédiás dokumentumok, posztterek ($M=1,07$, $SD=,300$) vagy az animációk illetve digitális képregények ($M=1,08$, $SD=,322$) készítése. Tantárgyi bontásban a tanulói prezentációk bemutatása az idegen nyelvek ($M=1,92$, $SD=,605$) és a reál tantárgyak ($M=1,87$, $SD=,705$) tanítása során a leginkább, a humán ($M=1,6$, $SD=,689$), a sport ($M=1,46$, $SD=,622$) és a művészeti tantárgyaknál ($M=1,53$, $SD=,675$) pedig a legkevésbé jellemző a pedagógusok válaszai alapján.

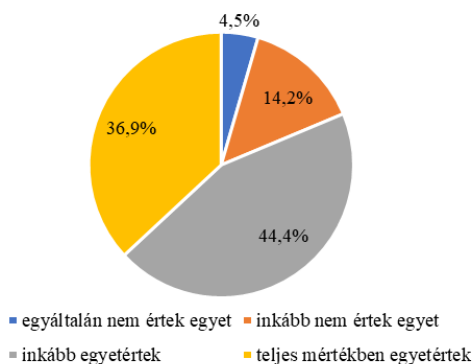
Tanári laptopok és interaktív panelek alkalmazása

Tanulmányunkat a pedagógusok laptop- és interaktívpanel-használatának és azok didaktikai feladatokra történő alkalmazásának bemutatásával folytatjuk.

A kérdőívet kitöltő pedagógusok (N=12 657) közül 10 474 fő nyilatkozott úgy, hogy rendelkezik a projekt keretében kiosztott laptopokkal, ez a kérdőívet kitöltők 82,7%-a. A projekt keretében kiosztott tanári laptopok használatára vonatkozó kérdéseket három alcsoportba sorolhatjuk. Az első alcsoportba tartozó válaszok arra

mutattak rá, hogy milyen szabadsága van a pedagógusoknak annak eldöntésében, hogy mire és hol használják a kiosztott laptopokat. A második alcsoportba tartozó válaszok arra vonatkoztak, hogy az iskolában vagy otthon használják-e az eszközöket. A harmadik alcsoport válaszai pedig azt mutatják be, hogy konkrétan milyen célok mentén használják a pedagógusok a kapott laptopokat. A kitöltőknek négyfokú skálán kellett kiválasztaniuk a nézeteiknek leginkább megfelelő választ (*Milyen mértékben ért egyet az alábbi állításokkal* (1=egyáltalán nem értek egyet, 2=inkább nem értek egyet, 3=inkább egyetérték, 4=teljes mértékben egyetérték)?).

1. ábra: A pedagógusok maguk dönthettek arról, hogy mire használják a projekt keretében kapott laptopot (%) N=10 019

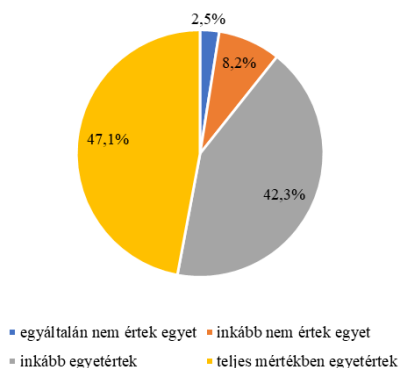


A válaszok alapján (1. ábra) elmondható, hogy a pedagógusok 44,4%-a inkább egyetértett, 36,9%-a pedig teljes mértékben egyetértett azzal, hogy saját maguk döntötték el, hogy mire használják a megkapott laptopot.

A válaszadók 42,3%-a úgy ítélte meg, bizonyos fokú szabadsággal rendelkeztek annak eldöntésében, hogy hol használják a kapott laptopot, 47,1%-uk teljes mértékben maga dönthetett erről a kérdésről (2. ábra).

Összegezve mindkét kérdésnél a „teljes mértékben egyetérték” és az „inkább egyetérték” válaszokat jól látható, hogy abban egy kicsivel nagyobb fokú szabadságot kaptak a válaszadók, hogy hol használják a laptopokat (inkább egyetért és teljes mértékben egyetért = 89,4%), mint abban, hogy mire használják (inkább egyetért és teljes mértékben egyetért = 81,3%) azokat.

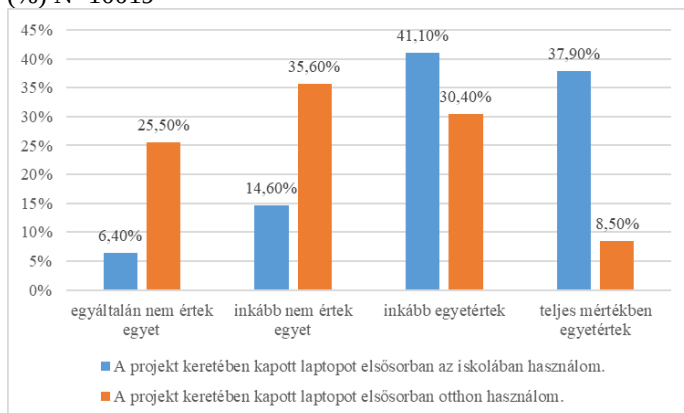
2. ábra: A pedagógusok maguk dönthettek arról, hogy hol használják a projekt keretében kapott laptopot (%) N=10 019



Rákérdeztünk arra is, hogy otthon vagy az iskolában használják inkább a laptopokat (*A projekt keretében kapott laptopot elsősorban otthon használom. A projekt keretében kapott laptopot elsősorban az iskolában használom. 1=egyéltalán nem értéket egyet, 2=inkább nem értéket egyet, 3=inkább egyetérték, 4=teljes mértékben egyetérték*).

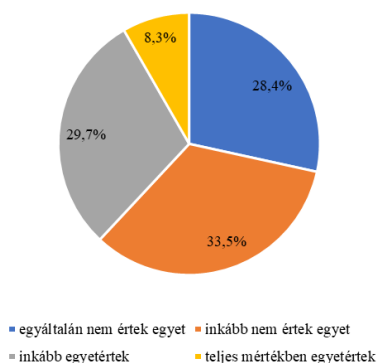
A válaszadók elsősorban az iskolában használják a laptopokat (79% inkább egyetért vagy teljes mértékben egyetért). Azok aránya, akik csak az iskolában használják 37,9%. A pedagógusok 8,5%-a csak otthon, 25,5%-a viszont egyéltalán nem használja otthon a laptopokat (3. ábra).

3. ábra: A projekt keretében kiosztott laptopok használata (otthon - iskolában) (%) N=10019

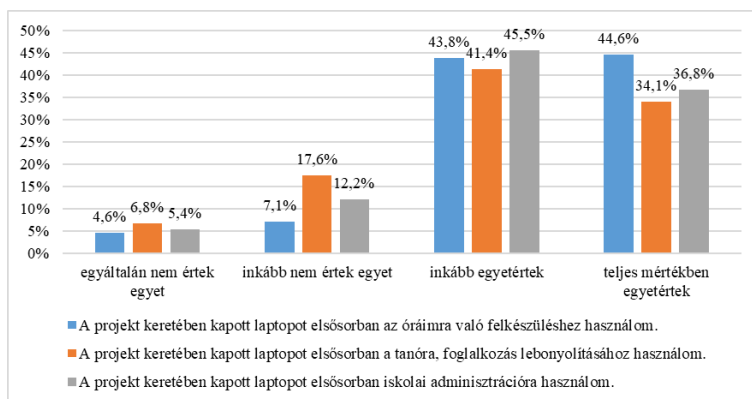


A laptopok felhasználásával kapcsolatban egyrészt megvizsgáltuk, hogyan alakul a magán és az iskolai célú használat (*A projekt keretében kapott laptopokat magán célra is használom. 1=egyáltalán nem értek egyet, 2=inkább nem értek egyet, 3=inkább egyetértek, 4=teljes mértékben egyetértek*) (4. ábra), majd az iskolai célú használat estében további kérdések segítségével mélyfúrásokat végeztünk. A válaszadók 8,3%-a teljes mértékben egyetértett azzal, hogy magán célra is használja a laptopokat. Itt érdemes visszautalni a csak otthon használók arányára, amely közel azonos (lásd 3. ábra), a válaszadók 28,4%-a egyáltalán nem használja magán célra a laptopokat. Elmondható tehát, hogy többségében (63,6%) a válaszadók iskolai és magán célra is használják a kapott laptopokat.

4. ábra: A projekt keretében kapott laptop használati céljai (%) N=10 019



5. ábra: A laptopok iskolai célú felhasználásának részterületei (%) N=10 019



Fókuszálva az iskolai célú használatra (5. ábra) elmondható, hogy a válaszadók elsősorban a tanórára való felkészüléshez (inkább egyetért és teljes mértékben egyetért = 88,4%), másodsorban az iskolai adminisztrációra (inkább egyetért és teljes mértékben egyetért = 82,1%) és harmadsorban a tanóra lebonyolításához (inkább egyetért és teljes mértékben egyetért = 75,5%) használja ezeket az eszközöket. Összegzésképpen megállapíthatjuk, hogy a pedagógusok szabadságot kaptak abban, hogy mire és hol használhatják a laptopokat. Többségükben az iskolai teendők ellátására használják az eszközöket, és a laptop elsősorban az órai felkészülést, másodsorban az adminisztráció ellátását, harmadsorban pedig a tanóra, foglalkozás lebonyolítását támogatja. Többségében vannak azok a pedagógusok, akik iskolai és magán célra is használják a laptopokat.

A következőkben a projekt keretében kiosztott interaktív panelek használatával kapcsolatos eredményeinket mutatjuk be. Mint azt tanulmányunk elején írtuk, a projekt keretében 3000 interaktív panel is kiosztásra került a projektben részt vevő köznevelési intézményekbe (intézményenként egy vagy két darab). Az eredmények bemutatása előtt ismét szeretnénk hangsúlyozni, hogy az interaktív panel nem azonos az interaktív táblával. Az interaktív panel alapvetően egy laptoptal, számítógéppel vagy adtahordozóval összekapcsolható nagyméretű interaktív képernyő, amely sokkal több funkcióval rendelkezik, mint egy interaktív tábla.

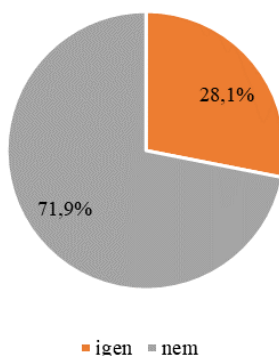
A hazai interaktív tábla kutatások (KÉTYI, 2009; TAR, 2009; MOLNÁR és mtsai, 2013; BUDA, 2017) azt támasztják alá, hogy napjainkra számos pedagógus napi tanítási gyakorlatának részévé vált az

interaktív tábla használata. Az interaktív panelek használatával kapcsolatos vizsgálatokra korábban még nem került sor, kutatásunk tehát ezért is úttörőnek számít.

Először arra voltunk kíváncsiak, hogy használnak-e a pedagógusok interaktív panelt az óráikon (*Használ az Ön által tartott órákon, foglalkozásokon interaktív panelt? 1=igen, 2=nem*).

A válaszadók (N=9282) kicsivel több, mint kétharmada nem használ interaktív panelt az óráin (6. ábra). A válaszok értelmezéséhez fontos megjegyeznünk, hogy egyrészt itt azok válaszai kerültek feldolgozásra, akiknek az iskolájában van interaktív panel, másrészt azt, hogy a panelek kiosztása és a kérdőív felvétele között fél év telt el. Ez némileg árnyalja a képet az interaktív panelek használatával kapcsolatban.

6. ábra: Interaktív panel használata a tanórákon (%) N=9282



A következőkben arra voltunk kíváncsiak, hogy a válaszadó pedagógusok mit tartanak az interaktív panel legelőnyösebb és leghátrányosabb tulajdonságainak (*Kérjük, jelölje meg, hogy Ön szerint melyik az interaktív panel alkalmazásának 3 legelőnyösebb tulajdonsága az alábbiak közül?* és *Kérjük, jelölje meg, hogy Ön szerint melyik az interaktív panel alkalmazásának 3 legnagyobb hátránya az alábbiak közül?*). A pedagógusok az általunk felsorolt kategóriák közül választhatták ki a három legelőnyösebb és leghátrányosabb tulajdonságot.

A válaszadó pedagógusok a legelőnyösebb tulajdonságok közül (7. ábra) azt jelölték meg, hogy az interaktív panel növeli a diákok

tanulás iránti motivációját (33%), az interaktív panellel a tanórák, foglalkozások anyaga folyamatosan szerkeszthető, akár a tanítási folyamat alatt is (30%), a tanórák, foglalkozások interaktívabbá tehetők vele (26,9%), illetve ötvözi a hagyományos tábla, a számítógéppel támogatott és az internetes tanulás és tanítás lehetőségeit (26,4%). Ezen kívül a pedagógusok jelentős része előnyként azonosította, hogy az interaktív panel segítségével a tanórák, foglalkozások anyaga újra felhasználható (24,4%) és hogy segítségével ezek az anyagok előre elkészíthetők (23,3%).

Az interaktív panel legnagyobb hátrányának azt tartják a válaszadók (N=8553), hogy csak néhány pedagógusnak van lehetősége használni (43,4%), illetve sérülékeny az érintőképernyője (41,2%). Hátrányként azonosították továbbá, hogy az interaktív panel nem vagy, nehezen mozgatható (31,5%), nagyon költséges a javítása (29,6%), valamint speciális tudás szükséges bizonyos funkcióinak a használatához (28,9%).

7. ábra: Az interaktív panel legelőnyösebbnek tartott tulajdonságai (%)
N=8671



A válaszadók 15% szerint ugyanakkor az interaktív panelnek nincs hátrányos tulajdonsága. Keresztábra-elemzéssel megvizsgáltuk, hogy a szakmai tapasztalat és az interaktív panel használata vonatkozásában kimutatható-e valamilyen összefüggés. A szakmai tapasztalatra vonatkozó eredmények azt jelzik, hogy az 1-3 (31,7%) és a 4-9 éve (31%) pályán lévők azok, akik a leginkább használják interaktív panelt és a 25 évnél hosszabb ideje pályán lévők (26,1%) azok, akik a legkevésbé. Mindez 95%-os bizonyossággal jellemző az alapsokaságra ($\chi^2=17.317$, $df=4$, $p=.02$; $N=9281$).

5. táblázat: Mintázatok a válaszadók interaktívpanel-használatában a tanított évfolyamok és tanított tantárgyak vonatkozásában

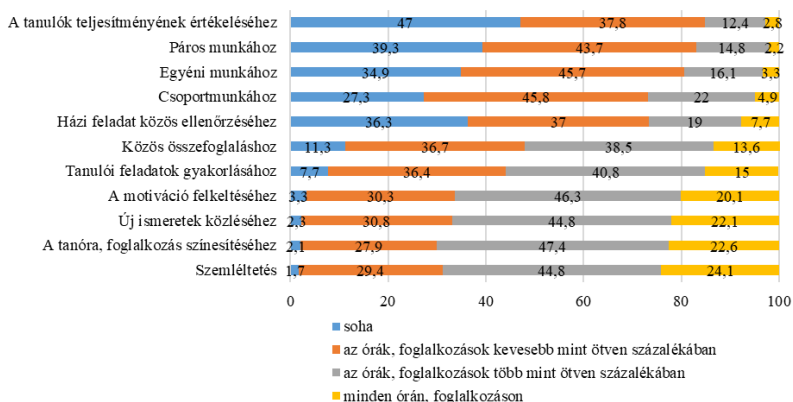
Interaktív panel használata (megjelölte) - Évfolyamok és tanított tantárgyak vonatkozásában - százalékos gyakoriság (%)													
évfolyam	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.

N	609	667	726	917	1399	1469	1469	1459	240	232	220	205	43
Humán tantárgyak	39.1 %	38.4 %	34.8 %	29.9 %	28.7 %	27.7 %	25.1 %	25.4 %	18.3 %	16.4 %	20.0 %	20.5 %	4.7 %
Idegen nyelv	14.0 %	15.4 %	16.4 %	20.8 %	16.2 %	15.6 %	15.7 %	15.2 %	18.8 %	19.0 %	20.5 %	22.9 %	18.6 %
Sport, testnevelés	6.6 %	7.2 %	5.5 %	5.6 %	5.6 %	5.6 %	5.5 %	5.6 %	2.5 %	2.2 %	1.8 %	2.0 %	9.3 %
Reál tantárgyak	17.4 %	17.2 %	21.3 %	24.4 %	35.5 %	37.6 %	41.2 %	41.5 %	37.9 %	37.9 %	37.3 %	35.6 %	23.3 %
Művészeti tantárgyak	18.1 %	17.1 %	17.8 %	14.5 %	10.7 %	10.3 %	9.6 %	9.3 %	12.9 %	14.2 %	10.0 %	9.8 %	18.6 %
Kiscsoportos foglalkozás	4.9 %	4.6 %	4.1 %	4.8 %	3.3 %	3.3 %	2.9 %	3.0 %	9.6 %	10.3 %	0.5 %	9.3 %	25.6 %
χ^2 -próba	$\chi^2=165.929$, df=5, p<.001	$\chi^2=176.028$, df=5, p<.001	$\chi^2=164.305$, df=5, p<.001	$\chi^2=193.259$, df=5, p<.001	$\chi^2=81.951$, df=5, p<.001	$\chi^2=85.915$, df=5, p<.001	$\chi^2=166.946$, df=5, p<.001	$\chi^2=151.270$, df=5, p<.001	$\chi^2=64.460$, df=5, p<.001	$\chi^2=79.294$, df=5, p<.001	$\chi^2=63.766$, df=5, p<.001	$\chi^2=55.878$, df=5, p<.001	$\chi^2=79.793$, df=5, p<.001

Az 5. táblázat adataiból jól látható, hogy sajátos mintázatok rajzolódnak ki előttünk az interaktív panel használatára vonatkozóan a tanított évfolyamok és a tanított tantárgyak esetében. Az alsó tagozaton a pedagógusok a humán tantárgyak tanításához használják a leginkább az interaktív panelt. A felső tagozaton és a középiskolában a reál tantárgyakat tanító pedagógusok részesítik inkább előnyben az interaktív panel használatát. A felső tagozaton egy harmadik mintázat rajzolódik ki a humán tantárgyak esetében (25,1-28,7%). A mintázatok szerint tehát a felső tagozaton és középiskolában reál tantárgyakat tanító pedagógusok használják elsősorban az interaktív panelt, őket követik az alsó tagozaton humán tárgyakat, majd a felső tagozaton szintén humán tantárgyakat tanító pedagógusok csoportja és zárványként jelenik meg a 13. évfolyamon tanítók szűk köre. Érdekes, hogy a 13. évfolyamban az egyéni, kiscsoportos foglalkozások vagy pszichológiai fejlesztések esetében megnő a panelt használók aránya (25,6%), holott a 13. évfolyamban más tárgyak esetében nem igen jellemző az eszköz kiemelkedő arányú

használata. Ezt az eredmény árnyalja az a tény, hogy mintákban viszonylag kevés pedagógus (250 fő = 2%) tanít a 13. évfolyamon. Az interaktív panelt használó pedagógusok aránya a 7. (41,2%) és 8. (41,5%) évfolyamokon a reál tantárgyakat tanítók körében a legmagasabb. A továbbiakban azt vizsgáljuk meg, hogy a válaszadók a tanóra mely didaktikai célokhoz használják az interaktív panelt (*Kérjük, jelölje meg, hogy milyen gyakran alkalmazza az interaktív panelt az alábbi tevékenységek megvalósításához az Ön által tartott tanórákon, foglalkozásokon (függetlenül attól, hogy az eszközt a projekt keretében kapták-e vagy sem)!*). A válaszadók négy válaszból választhattak (1=soha, 2=az órák, foglalkozások kevesebb, mint ötven százalékában, 3=az órák foglalkozások több, mint ötven százalékában és 4=minden órán, foglalkozáson).

8. ábra: Az interaktív panel használata didaktikai célok mentén (%) N=2506



Adataink alapján elmondható (8. ábra), hogy a szemléltetés (N=2506; átlag=2,91), a tanóra, foglalkozás színesítése (átlag=2,90), az új ismeretek közlése (átlag=2,87), és a motiváció felkeltése (átlag=2,83) a leginkább preferált didaktikai feladatok, amelyek megvalósításához a pedagógusok a leggyakrabban igénybe veszik az interaktív panelt. A legkevésbé a tanulók teljesítményének értékeléséhez alkalmazzák (átlag=1,71). Munkaformák tekintetében az egyéni (átlag=1,88) és a páros munka (átlag=1,80) megvalósítása alacsony értékei arra engednek következtetni, hogy felhasználók elsősorban frontális tevékenységek megvalósítására használják az interaktív panelt.

Azt is megvizsgáltuk, hogy kimutatható-e valamilyen kapcsolat a leginkább preferált didaktikai célok és az interaktív panel leginkább preferált funkciói között (*Kérjük, jelölje meg, hogy milyen gyakran használja az interaktív panel alábbi funkcióit (függetlenül attól, hogy a projekt keretében kapták-e vagy sem) az Ön által tartott tanórákon, foglalkozásokon! 1=soha, 2=az órák, foglalkozások kevesebb, mint ötven százalékában, 3=az órák foglalkozások több, mint ötven százalékában és 4=minden órán, foglalkozáson*). A legerősebb kapcsolatok a vetítő funkció és új ismeretek közvetítése ($r = ,552$ $p < ,001$), a vetítő funkció és az órák foglalkozások színesítése ($r = ,501$ $p < ,001$), valamint a vetítő funkció és szemléltetés ($r = ,569$ $p < ,001$) között voltak kimutathatók. Ez tehát azt jelenti, hogy az interaktív panelt használók körében a vetítő funkció köré szerveződik a szemléltetés, az új ismeret közvetítése és az órák, foglalkozások színesítése is.

Az interaktív panel használatára irányuló feltáró-leíró vizsgálatunk alapján elmondható, hogy egyelőre a pedagógusok kis része használja azt a tanórákon, ugyanakkor az interaktív panelek megérkezése óta eltelt rövid idő vélhetően nem tette lehetővé, hogy minden pedagógus megismerkedhessen az interaktív panel nyújtotta lehetőségekkel. Ezt támasztja alá az is, hogy jelenleg nem minden tulajdonságát és nem a legelőnyösebb tulajdonságait használják ki a pedagógusok. Elsősorban szemléltetéshez, frontális osztálymunkához veszik igénybe, vagyis úgy használják, mint egy kivetítő eszközt. A rövidebb ideje pályán lévő pedagógusok azok, akik élen járnak az interaktív panel használatában, tanított tantárgy és tanított évfolyam alapján pedig sajátos mintázatot rajzolhattunk fel az interaktív panelt leggyakrabban használók körében: a többi tantárgyat és évfolyamot tanítók közül kiemelkedő gyakorisággal alkalmazzák az interaktív panelt az reált tantárgyakat az általános iskola 7.-8. évfolyamán tanító pedagógusok.

Összefoglalás

Az EFOP-3.2.4 projekt keretében 2020 tavaszán elvégzett online kérdőíves felmérés eredményeiből kirajzolódott, hogy a pedagógusok szerint a digitális eszközök és alkalmazások elsősorban a tanóra tervezését segítik elő, ugyanakkor ezek tanórai alkalmazása több

felkészülési időt igényel tőlük. Tanított tantárgytól függetlenül egyetértenek a pedagógusok abban, hogy egy jó tanórához hozzátartoznak a digitális tanulási elemek, és ezek segítségével könnyebb bevonni a diákokat a tanulásba. A reál tárgyakat tanító tanárok érzik leginkább úgy, hogy a kollégáikhoz viszonyítva többször használnak digitális eszközöket, és ők érzik magukat legfelkészültebbnek is ezek alkalmazására. A pedagógusok életkora és a digitális tartalmak létrehozására való felkészültség szubjektív megítélése között enyhe negatív összefüggés rajzolódott ki. A tanárok a tanórákra való felkészüléskor jellemzően szövegszerkesztő és prezentációkészítő alkalmazásokat használnak, míg a tanulói feladatkiadásnál a számítógépes prezentációk készítése és bemutatása a legjellemzőbb gyakorlat, de ez is csak kevesebb mint az órák ötven százalékát érinti.

A mintánkban szereplő pedagógusok több, mint 80 százaléka részesült a kiosztott tanári laptopokból és vett részt a projekt keretében szervezett első továbbképzésen. A digitális eszközök használatára vonatkozó eredményeink azt mutatják, hogy a laptopokat elsősorban a tanórai felkészüléshez, azok lebonyolításához és az iskolai adminisztráció elvégzéséhez használják. A projekt keretében kiosztott interaktív panelt, jelenleg a válaszadók kicsivel kevesebb, mint negyede használja. Sajátos mintázatok rajzolódnak ki előttünk a tanított évfolyamok és a tanított tantárgyak alapján. Míg alsó tagozaton a humán tantárgyak, addig a felső tagozaton és középiskolában a reál tantárgyak tanítása során részesítik jobban előnyben a pedagógusok az interaktív panel alkalmazását. A pedagógusok a didaktikai feladatokat tekintve az interaktív panellel kapcsolatban az előre elkészített anyagok vetítését, online alkalmazások futtatását, a táblán való írást és tanulói interaktív feladatok megoldását preferálják inkább. A pedagógusok körében végzett online kérdőíves felmérést 2021 tavaszán megismételjük, és az eredményektől azt várjuk, hogy a két kutatás eredményeinek összehasonlítása révén árnyaltabb képet kapunk a digitális eszközök, alkalmazások és az interaktív panel használatával kapcsolatban.

Irodalom

ANTAL Péter – FORGÓ Sándor (2015): A pedagógus mesterség *IKT alapjai*. Távköztanítási tananyag. Eger (Utolsó letöltés: 2020. március 30. forrás: <http://okt.ektf.hu/data/forgos/file/tananyag/forgo/index.html>)

BÍRÓ Piroska (2014): Az infokommunikációs technológia hatásának elemzése az oktatásban. PhD értekezés. Debrecen.

BUDA András (2017): IKT ÉS OKTATÁS. Együtt vagy egymás mellett? Belvedere Meridionale Kiadó, Szeged.

CZÉKMÁN Balázs (2016): Tablettel támogatott oktatás általános iskolában: egy tanév eredményei. In: Zsolnai Anikó, Kasik László (szerk.) Új kutatások a neveléstudományokban – A tanulás és nevelés interdiszciplináris megközelítése. Szegedi Tudományegyetem BTK Neveléstudományi Intézet Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Tudományos Bizottsága, Szeged.

CZÉKMÁN Balázs – FEHÉR Péter (2017): A számítógéppel támogatott tanítás és tanulás története a közoktatásban Magyarországon (1983–2016). Képzés és gyakorlat, Vol. 15, Issue 1–2. 45–65.

HUNYA Márta (2015): eLEMÉRÉS 2011 – 2015. eLEMÉRÉS 2015 – Gyorsjelentés. Oktáskutató és Fejlesztő Intézet.

KELEMEN Rita (2008): Az interaktív tábla néhány módszertani lehetősége a közoktatásban és a tanárképzésben. Iskolakultúra Online, 2, 176–187.

KÉTYI András (2009): Csinál-e forradalmat az interaktív tábla? – Az interaktív tábla hatása az osztálytermi tanításra. Iskolakultúra Online, 1, 12–23.

KIS-TÓTH Lajos – BORBÁS László – KÁRPÁTI Andrea (2014): Táblagépek alkalmazása az oktatásban: tanári tapasztalatok. Iskolakultúra, Vol. 24, Issue 9. 50–71.

MOLNÁR Gyöngyvér (2011): Az információs-kommunikációs technológiák hatása a tanulásra és az oktatásra. TÁMOP 3.1.9/08/01 kutatási program, az Oktatásméleti Kutatócsoport és az MTA–SZTE Képességekutató Csoport

MOLNÁR Pál – KÁRPÁTI Andrea – TÓTH Edit. – R. TÓTH Krisztina (2013): Az iskolai laptop-program keretében biztosított mobil számítógépek használata. Iskolakultúra, Vol. 23, Issue. 7–8. 61–83.

PAKSI Borbála – SCHMIDT Andrea (2017): Pedagógusok új infokommunikációs technológiák használatával kapcsolatos tapasztalatai és vélekedései. EDUCATIO, Vol. 26, Issue 2. 196–215.

RACSKÓ Réka (2017): Összehasonlító vizsgálatok a digitális átállás módszertani megalapozásáról. Doktori értekezés, Eszterházy Károly Egyetem

TAR Zsuzsa (2009): Interaktív tábla esettanulmány. Oktatási Hivatal. (Utolsó letöltés: 2019. október 14. forrás: http://tanarblog.hu/attachments/1133_iwb_esettanulmany.pdf)

VARGA Júlia (szerk.) (2019): A közoktatás jelenlegi helyzete A közoktatás indikátorrendszere. Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaság-tudományi Intézet.

Feketéné Szakos Éva

A RÉSZTVEVŐK CSALÁDJÁNAK SZEREPE A NYITOTT TANANYAGFEJLESZTÉS KOMPLEX TANULÁSI EREDMÉNY-RENDSZERÉNEK LÉTREHOZÁSÁBAN

Összefoglaló

A napjainkban is zajló koronavírus világjárvány különös aktualitást ad a digitális tanulás keretében is megvalósítható, nyitott tananyagfejlesztés problémakörének. A tanulmány célja elméleti és empirikus kutatások eredményeinek elemzésével rávilágítani a középfokú szakképzés vonatkozásában a család támogatásának indítékaira és jelentőségére a nyitott tananyagfejlesztés (OCD) közbeni kollaboratív családi tanulás folyamatában, valamint azonosítani az ily módon létrehozható tanulási eredményeket. Az OCD, mint „smart” iskolai feladat közös megoldása többek között egyfajta pozitív attitűd kialakulását segítheti elő a családban a tantárgy, a tárgyat oktató tanár és az iskola iránt is, amely létfontosságú a karantén alatti digitális oktatás idején.

Kulcsszavak

családi tanulás; nyitott tananyagfejlesztés; tanulási eredmény

Bevezetés

A tanulmányban ismertetett kutatás témaválasztását három ösztönző mozzanat befolyásolta. Az egyik egy sejtés, amely az MTA-BME Nyitott Tananyagfejlesztési Kutatócsoport konferenciáin fogalmazódott meg e tanulmány szerzőjében, amikor szakképzésben tanuló diákok kiváló minőségű, „színes-szagos” tananyagelemeket ábrázoló alkotásait szemlélte: „Vajon ezek teljesen önálló munkák? Vagy netán az alkotó családjának is szerepe lehetett a létrehozásukban?” A másik egy, ezt a sejtést megerősítő találkozás a pandémia első, legszigorúbb iskolabezárási időszaka után egy szakképzésben oktató kollégával, aki arra a kérdésre, hogy működött-e a nyitott tananyagfejlesztés a karantén alatt is, ezt válaszolta: „De még mennyire! A tanítványaim szerint ez hozta össze a családot.” A harmadik ösztönző mozzanat a kutatás megtervezésére és kivitelezésére a 2020-ra meghirdetett Országos Neveléstudományi

Konferencia motiváló tematikus címe volt: „Család a nevelés és az oktatás fókuszában”.

Ezek alapján a kutatás a következő kutatói kérdésekből indult ki: Miért működik jól sok családban még a középfokú szakképzéshez kapcsolódóan is a családtagok közreműködése az olyan iskolai feladatok megoldásában, mint a nyitott tananyagfejlesztés? Ha ezt a közös tevékenységet az érintettek kollaboratív tanulásának tekintjük, milyen hozadéakai (eredményei) lehetnek e tanulási folyamatnak a család számára? Hogyan hat a járványhelyzet a család által támogatott, nyitott tananyagfejlesztés közbeni tanulásra? A szakképzésben tanító pedagógusok régóta tudják, és ez nemcsak a szakképzésre igaz, hogy az oktatás legkritikusabb mozzanata és egyben legszebb kihívása is a tanulók nem ritka alulmotiváltságának a megtörése. Ez az egyik kulcs, a „belépő” a tanulási eredményesség, azaz a tanulási folyamat kívánt, tervezett kimenetének (learning outcomes) az eléréséhez. A család is nyilvánvalóan hatást gyakorolhat a tanulási motivációra, illetve a tanulási eredményekre, ha aktívan segít a feladat megoldásában, és „beavatkozásával” részese lesz a tanulási folyamatnak, sőt közvetve a tanuló közösségnek is.

A jelen kutatás egy szakképzési szakmódszertani kutatási projektbe (BENEDEK, 2020) illeszkedő részkutatásként nem újabb empirikus adatok gyűjtésére vállalkozott, hanem a projekt korábbi kutatási eredményeit, valamint más, releváns kutatások eredményeit gondolja, elemzi tovább a desk research (írásztali kutatás) módszerével, és újabb empirikus kutatásokhoz, a projekt esetleges továbbfejlesztéséhez kíván támpontokat, irányokat kijelölni.

A kutatás célja tehát annak feltárása volt hazai és nemzetközi szakirodalmi forrásokban hozzáférhető kutatási eredmények elméleti és összehasonlító elemzésével, hogy a nyitott tananyagfejlesztés (Open Content Development /OCD/) közbeni, családtagok által is támogatott tanulás során milyen várható tanulási eredményeket tapasztalhatnak meg a folyamat résztvevői, beleértve a segítő családtagokat is. Ennek megfelelően az elemzések két fő iránya a nyitott tananyagfejlesztés közbeni tanulással elérhető *tanulási eredményrendszer*, illetve a család és az iskola kapcsolati rendszerébe ágyazott *családi tanulás* az OCD kontextusában. Az OCD kapcsán a tanulmány rávilágít a jelenlegi világjárvány-okozta rendkívüli tanulási környezetre is, amelyben a digitális, távolléti oktatás extrém módon megnövelte a családi tanulás jelentőségét.

A tanulás mai, globális és lokális környezetéről

Némi iróniával akár „szerencsés egybeesésnek” is nevezhetnénk azt a tényt, hogy a globálisan jelentkező Covid-19 járvány éppen a mai, digitális korban tört ki. A hirtelen megváltozott helyzetben könnyen és gyorsan elérhető volt, szinte kínálkozott az IKT és mobil eszközök, valamint kommunikációs csatornák felhasználása az élet, így az oktatás leállásának ellensúlyozására is. A globális mértékű, teljes átállás módszertanára és kivitelezésére azonban nem léteztek tapasztalatokon alapuló minták.

Az oktatási szektor előrejelzései („Oktatás 4.0”) az „Ipar 4.0” követelményeire válaszolva már a járvány előtt is figyelmeztettek arra, hogy a digitális kultúra terjedésével megváltoztak az információ megjelenési formái és a kommunikáció útjai (KÖVÁRI, 2018), amely változásokhoz 2020 elejétől az oktatás – más lehetőség híján – kénytelen volt egyik napról a másikra teljes átállással alkalmazkodni. A pandémiás időszakban különösen nagy szükség lett a létfontosságú munkavállalói kompetenciák között a *komplex problémamegoldásra*, amely a WORLD ECONOMIC FORUM listáját (2018) vezeti. A prognózisnak megfelelően előtérbe került a *kreativitás*, a *kritikus gondolkodás* és az *érzelmi intelligencia* is a váratlan, előzmények és megoldási minták nélküli helyzetekben. A korlátozások idején e kompetenciák gyakorlatban történő elsajátítására is jobbra a családi otthonokban volt és van lehetőség. Emellett vagy inkább ennek ellenére a szakképzésnek olyan új munkakörökre kell(ene) felkészítést nyújtania, amelyek még nem is léteznek (BORBÉLY-PECZE, 2016).

Az iskolapadokban (vagy a lezárások idején a családi otthonokban a laptopok előtt) a Z, másnéven net-generáció tagjai ülnek, akik más tanulási sajátosságokkal és igényekkel rendelkeznek, mint az őket tanító Baby boom, X és Y generációk (MOHR – MOHR, 2017, KOLLÁR, 2017). A Z generáció tagjai kedvelik a változatosságot, így például könnyen változtatnak munkahelyet is, és a karriert általában a családalapítás elé helyezik. Szüleik is már később, 30-as, 40-es éveikben vállalták őket, és ebből következően általában kisméretű családokban élnek (CSEHNÉ, 2017). A Z generáció annak ellenére, hogy otthonosan és szívesen mozog a digitális térben, mégis egyértelműen előnyben részesíti a személyes kommunikációt (SERFŐZŐ és mtsai, 2020), illetve a tanulásához igényli a visszajelzéseket a távolléti oktatás idején is. A nyomtatott információval szemben preferálja az elektronikus, sok vizuális elemet

tartalmazó megjelenítést (CILLIERS, 2017). Bár ezek az általánosító megállapítások feltehetőleg nem érvényesek minden, szakképzésben tanuló fiatalra, mégis érdemes elgondolkodni azon, hogy vajon mennyit tudnak e generációs sajátosságokról és a hozzájuk való alkalmazkodás pedagógiai lehetőségeiről a gyakorló tanárok, és mennyit tudnak minderről a hirtelen az otthoni tanulás segítőivé váló családtagok?

A pandémia alatti digitális oktatás helyzetképét tovább árnyalják a hazai és nemzetközi adatok összehasonlító elemzései többek között az iskolák technikai felkészültségéről, a tanulók iskolai feladatokkal kapcsolatos vélekedéseiről és a mögöttük álló családi összefogás gyakoriságáról, amelyekre a dolgozat egy későbbi fejezetében térünk vissza.

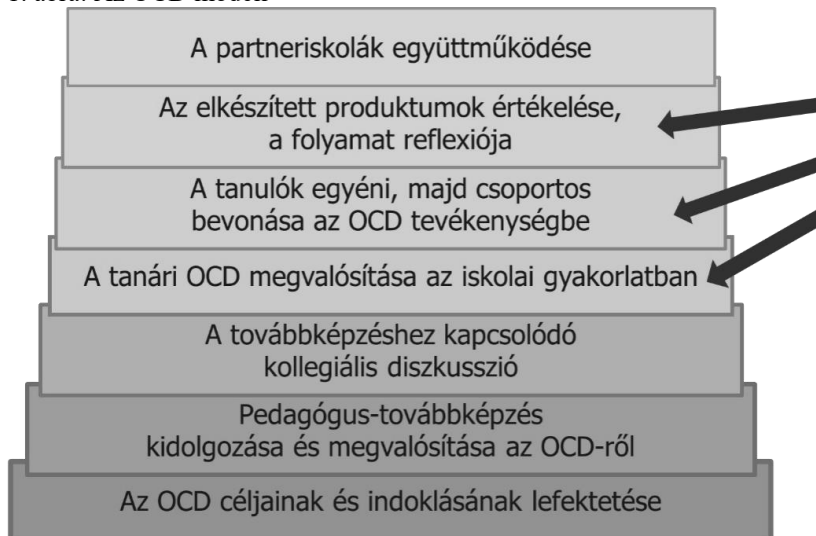
Az eddig kifejtettekből is következik, hogy az első karantén idején ugrásszerűen megnőtt az igény az olyan, jó minőségű digitális tananyagelemek iránt, amelyek a Z generációnak szóló, vizuális tanulás előnyeit kihasználva, látványos, vonzó megjelenésükkel erősítik a tanulási motivációt, és könnyen, gyorsan megoszthatók a tanulókkal. Erre különösen is nagy szüksége volt és van ma is az alulmotivált tanulók sokaságát tömörítő szakképzésnek (FEHÉRVÁRI, 2015, CENTS-BOONSTRA és mtsai, 2018). Ha az iskolabezárások idején a kívánalmaknak megfelelő tananyag nem állt a pedagógusok rendelkezésére, maguknak kellett ilyeneket készíteniük, ha rendelkeztek az ehhez szükséges kompetenciákkal. Ha erre nem volt idejük a leterheltségük miatt, vagy mert a tananyagkészítést is a tanítás részévé kívánták tenni, a tanulóikat is bevonták a tananyagfejlesztésbe. A tanárok a szükséges kompetenciákat az OCD modell (Nytított tananyagfejlesztési, azaz Open Content Development modell) keretében akkreditált pedagógus-továbbképzésen szerezhették meg, amelyről a következő fejezetben lesz szó.

A nyitott tananyagfejlesztés közbeni tanulás

A Nyitott tananyagfejlesztés (OCD) modellje az MTA-BME Szakmódszertani Kutatócsoportjának a Bevezetésben említett kutatási projekt keretében készült fejlesztése, amelynek célja a nyitott rendszerű, aktív tanári/hallgatói/tanulói (és hozzátehetjük: segítői) aktivitás által formálható dinamikus tananyagok létrehozásának és azok gyakorlati alkalmazásának támogatása (BENEDEK, 2020). Kihasználja a digitális és a vizuális tanulás sajátosságait és előnyeit,

tehát a digitális vagy kevert (blended) tanulás időszakában, a pandémia idején is a pedagógusok rendelkezésére áll.

1. ábra: Az OCD modell



(Forrás: saját szerkesztés)

A modell többszintű, és akár újabb szintekkel is bővíthető (ld 1. ábra). Az alsóbb szintek egyikén megtörtént az OCD-ről szóló, IKT és mobileszközökkel támogatott, blended learning szervezésű pedagógus-továbbképzés prototípusának kidolgozása és akkreditáltatása (FEKETÉNÉ – MÉSZÁROSNÉ, 2017), majd eljuttatása egyre több partneriskolához. Az azóta számos iskolában megrendezett továbbképzés keretében a résztvevő pedagógusok először közösen, majd egyénileg fejlesztenek tananyagelemeket, ki-ki a saját szakterületéhez kapcsolódóan, amelyet kollegiális diszkusszió követ (interdiszciplináris tanulás). Ha egy magyar tanár például egy vers gondolatérképét készíti el, az informatika tanár pedig a digitális gondolatérképek szerkesztésének egy új alkalmazását szeretné megtanítani, és ehhez készít tanulóinak egy digitális segédletet, a produktumok megvitatásakor mindketten tanulhatnak egymástól. A továbbképzés résztvevői a folyamat közben saját élményként megtapasztalják azt a kollaboratív tanulást, amelyet a modell egy magasabb szintjén a tanítványaikkal is szeretnének majd

megtapasztaltatni, amikor nyitott tananyagfejlesztési feladatot adnak nekik (double decker szituáció).

A jelen részkutatás fókuszában a nyitott tananyagfejlesztés, mint tanulói házi feladat elkészítése közbeni tanulás áll, amelybe a tanuló családja is bekapcsolódhat. Fontos megjegyeznünk azonban, hogy a tanárok tanulásában, illetve a tanulói produktum értékelésében is szerepet kaphatnak a saját családtagok, mint segítők (ld. az ábrán nyilakkal kiemelt OCD szinteket). A tanárok által igénybe vett családi segítség hasznosságának alátámasztására egy idősebb középiskolai tanár története kívánczik ide, aki a tavalyi iskolabezárás első napján egy éjszaka alatt tanulta meg a Teams rendszer használatát digitális útmutatókból, távtanulással a lánya segítségével, aki ösztöndíjasként külföldön ragadt.

Az OCD esetében a segítő családtagok is egy (virtuális) tanuló közösség részévé válnak, ahol bármelyik résztvevő tanulhat a másiktól valamit. Mivel ebben a tágran értelmezett közösségben a tanulás főleg horizontális, partnerszerű kapcsolatokon alapul, jobban hasonlít a *felnőttkori tanuláshoz*, mint a sokszor hierarchikus iskolai modellhez (FEKETÉNÉ, 2019). Az OCD kutatási projekt empirikus adatai szerint is nagyrészt a szakképzés magasabb évfolyamait vonták be a tananyagfejlesztői munkába: egy 138 fős vizsgálati minta 82%-a volt 18 éven felüli. A résztvevő tanárok pedig arról számoltak be, hogy az együttes tevékenységet intenzív, kihívásokkal teli, reciprok tanulásként élték meg, melynek során tanulóiktól tanultak a legtöbbet (BENEDEK, DOBOZY ÉS OROSZ, 2018, OROSZ, 2018, 2020). A családi tanulási helyzet is leginkább a partneri viszonyrendszerű, felnőttkori informális tanulás jegyeit hordozza, ezért életszerűbb, a munka világát, a *munkahelyi tanulást* jobban szimuláló tanulás, mint az iskolai formális oktatás. Egy közös családi étkezés közbeni beszélgetés résztvevői például nem tudatosan egy felnőttekből álló *tanuló szervezethez* hasonló csoporttá alakulhatnak át az OCD tananyagfejlesztési feladat, mint probléma megoldása közben (készülve ezzel a majdani munkahelyi tanulási helyzetekre). Kérdés, hogy milyen hozadékaik vannak e tanulásnak a résztvevők számára.

A családi OCD közbeni tanulás eredményei

Bármilyen tanulás eredményeinek a megragadása rendkívül nehéz feladat, ha a tanulás összes hozadékát tudatosítani szeretnénk. Egy olyan komplex, a tanulók családtagjainak tevékenységét is magába

foglaló folyamat, mint az OCD közbeni kollaboratív tanulás eredményeinek az azonosítása pedig különösen komplikált vállalkozás többek között azért, mert a tanulásnak még a tanulók, tanárok és segítő családtagok csoportjain belül is minden egyes résztvevő számára más-más hozadéka lehet.

A tanulási eredményt sokan, sokféleképpen értelmezik a neveléstudományi szakirodalomban (CEDEFOP, 2016, TAM, 2014, FARKAS, 2017), kísérletet téve a tanulás által bekövetkező változások kategóriákba sorolására, és ahol lehet, a változás mérésére. Az európai uniós fejlesztésű képesítési keretrendszer szakképzésre érvényes (CEDEFOP, 2016) deskriptorait (tudás, képesség, attitűd) a tanulási eredmények leírására a magyar rendszer (FARKAS, 2017) még egy „Autonómia-Felelősség” kategóriával is kiegészíti. Ez utóbbi, *nevelési dimenziójú* kategória teszi lehetővé, hogy rámutassunk a nyitott tananyagfejlesztés esetében a tanulói önállóság és felelősség mellett a szülői (családi) felelősségre – különösen a járvány idején, a digitális oktatás alatt.

A kimenetre koncentráló, tanulási eredmény alapú tervezés forradalmasította a pedagógiai tervezést, kérdés azonban, hogy az olyan járulékos elemeket, mint a közreműködő család hatása, hogyan veszi figyelembe. John HATTIE (2008) nagyszabású kutatásai a tanulási teljesítményt befolyásoló tényezők közül csak az iskolai befolyást vizsgálják, tudatosan „elhanyagolják” a család, az otthon hatását. A pandémia alatti, ma is aktuális digitális tanulásban, amikor a tanulási szintér szinte állandó jelleggel a családi otthon, ezt egyszerűen nem tehetjük meg.

A járvány előtti, kevés nemzetközi és hazai kutatás *az iskolai eredményességgel a tanulási motiváció összefüggésrendszerében* foglalkozott, és vizsgálta a családi jellemzők hatását a tanulói teljesítményre (JÓZSA, 2000, D. MOLNÁR, 2015). Ezek a kutatások a fiatalabb, főként általános iskolai korosztályt célozták meg, a szakképzésben alulreprezentáltak az ilyen vizsgálatok. Az egyik kivétel TÓTH Péter szakképzésben végzett adatelemzése, amely kimutatja, hogy a család és az iskola szociokulturális és gazdasági adottságai hazánkban jelentős hatást gyakorolnak a tanulási teljesítményre (TÓTH, 2016).

Az OCD tanulási eredményeinek azonosításához abból is kiindulhatnánk BÁBOSIK (2004) nyomán, hogy az egyes résztvevők tanulási motivációja milyen pszichogén és szociogén *szükségletek*

aktivizálódására vezethető vissza (FEKETÉNÉ, 2020). E *szükségletek kielégülése* is azonosítható ugyanis tanulási eredményként. BÁBOSIK (2004) szerint ezek a tanulást motiváló *pszichogén* szükségletek lehetnek:

- az intellektuális,
- az esztétikai szükségletek;
- az alkotás szüksége;
- a változatosság iránti,
- a látványosság iránti szükséglet;
- a szabadság szüksége;
- a rend iránti,
- az eredményesség iránti szükséglet;
- a tárgyi értékek megszerzésének szüksége;
- a szakmai tevékenység,
- a gyűjtés,
- a fantáziálás szüksége;
- a szenzáció iránti szükséglet;
- a játék és szórakozás szüksége;
- a belső feszültség iránti szükséglet.

Az aktivizálható *szociogén* szükségletek pedig a következők:

- az altruizmus szüksége;
- az igazságosság iránti szükséglet;
- a pártfogás (a rászoruló megsegítése) szüksége;
- az örömszerzés,
- a társas együttlét,
- a véleménycsere,
- az együttműködés,
- a barátság szüksége;
- mások irányításának szüksége;
- a védettség,
- a szeretet iránti szükséglet;
- a társas mulatozás,
- a kiemelkedés szüksége;
- a presztízs iránti szükséglet;

- a figyelem előterébe kerülés,
- a társadalmi normáknak való megfelelés,
- a személyi becsület megőrzésének szükséglete;
- az értékessé válás szükséglete.

A felsoroltak közül az OCD közbeni tanulásakor a tanulók, tanárok és a segítő családtagok esetében bármelyik, sőt egyszerre több szükséglet is kielégülhet (FEKETÉNÉ, 2020). A családi OCD közbeni tanulás alkalmával azonban néhány szükséglet aktivizálódásakor még egy fordított irányú mechanizmus is lejátszódhat. Az „eredményesség iránti szükséglet”, vagy „a tárgyi jutalom (pl. /elektronikus/ kitűző) megszerzésének szükséglete” valójában nem a családtag (szülő) szükséglete, hanem a tanuló igénye lehet, amelynek elérésében a családtag segíti őt (akár saját szükségleteinek /pl. alvás/ rovására is). Hasonlóan, a szociogén szükségletek kielégülésének nagy része, például az altruizmus, a védettség, a szeretet, a figyelem előterébe kerülés, az értékessé válás, az önbecsülés szükséglete nem feltétlenül a „kapás”, hanem az „adás” viszonylatában értelmezhető tanulási eredményként. Itt az önzetlenség, a segítőkészség, a másokért való felelősségvállalás a tanulók számára követendő példaként, mint *nevelési értékek* jelennek meg a folyamatban, amelyeket bármelyik résztvevőre ható tanulási eredményként is azonosíthatunk. A segítség közben és következtében érzett öntisztelet megtapasztalása is azonosítható tanulási eredményként. Túlzott mértékű segítségnél fennáll persze a veszélye annak is, hogy a családtag a tanuló *helyett* akarja elvégezni a tanulást (D. MOLNÁR, 2015), ami az önszabályozott tanulás képességének fejlődését hátráltatja.

Az OCD esetében az olyan komplex változások, mint a különböző tanulásfajták (pl. „munkahely-szerű”, intergenerációs, kollaboratív, vagy a kreativitást fejlesztő, alkotó, élményszerű, vizuális tanulás megtapasztalása komplex eredményeket hoz, amelyek lebonthatók az egyes kompetenciák fejlődésére is. Megjelennek-e és tudatosulnak-e azonban olyan tanulási eredmények, amelyek a családi tanulás esetében valószínűleg kifejezetten jellemzőek, mint például a közös tanulás hatására érzett *hála* vagy a jól végzett, a család által elismert alkotómunka után érzett *öntisztelet*? (Amelyek persze nem kizárólag a családi tanulás jellemzői.)

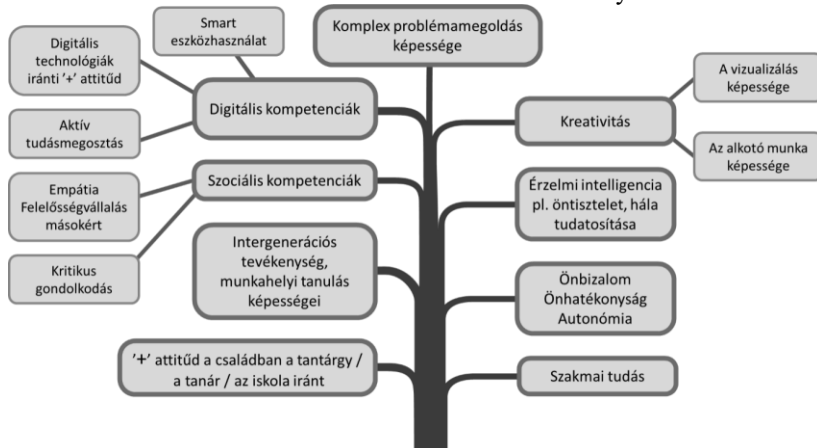
Tanuláselméleti megfontolások (pl. JARVIS, 2006, MEZIROW, 2000, FEKETÉNÉ 2019, 2020), a szelf, illetve az érzelmi intelligencia tanulás

közbeni változásai, az OCD eddigi szakirodalma (pl. BENEDEK, DOBOZY ÉS OROSZ, 2018, OROSZ, 2018, 2020), valamint saját tapasztalataink alapján feltételezhetjük azokat a változásokat, amelyek ideális esetben az OCD-ben közreműködő családtagok személyiségét a 2. ábrán összegyűjtött tanulási eredményekkel gazdagítják. Az ábra szerint kísérletet tettünk az OCD családi tanulása közben megtapasztalható, a legtöbb esetben *kompetencia-változásként* leírható *tanulási eredmények* korántsem teljes feltérképezésére.

Ha empirikusan is sikerül azonosítani az egyes résztvevők (beleértve a segítő családtagokat is) tanulási eredményeit, ez ugyanúgy, mint az újabb motivációs kutatások esetében, amelyek az egyes résztvevők tanulási motivációs profiljának a megrajzolására törekednek (vö. ROTHES és mtsai, 2017), elvileg lehetővé teszi az egyes résztvevők *tanulási eredmény profiljának* az azonosítását is.

Az egyes résztvevők valóságosan megtapasztalt tanulási eredményeinek megismerése empirikus vizsgálatokkal különösen a (halmozottan) hátrányos helyzetű tanulók és családtagjaik esetében lenne nagy jelentőségű, akik a szakképzésben felülreprezentáltak, mivel támpontokat adhatnak az oktatás tanulóközpontú tervezéséhez. A pandémia következtében kialakuló „gap”, a hátrányos helyzetű tanulók lemaradása feltételezhetően még kifejezettebbé válhat.

2. ábra: A családi OCD közbeni tanulás várható eredményei



(Forrás: saját szerkesztés)

Annak a kérdése, hogy a család egyáltalán bevonódik-e és milyen mértékben az iskolai feladatok megoldásába, nagyban függ a család és az iskola kapcsolatától. Ezért érdemes közelebbről is megvizsgálni a családi otthoni tanulást az újabb kutatások fényében, egészen a napjainkban is aktuális járványhelyzet alatti, otthoni digitális tanulásig.

Az iskola és a család kapcsolata az OCD kontextusában

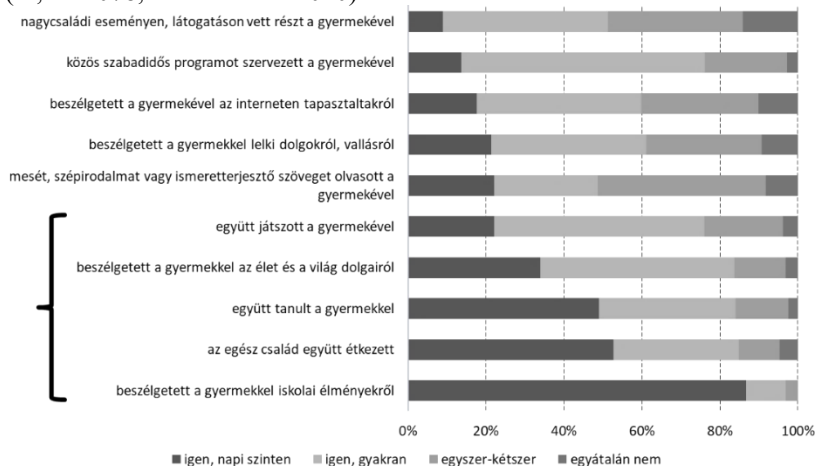
A nemzetközi kutatások a tanulók otthoni tanulásának támogatásával és a családnak az iskola életébe való bekapcsolódásával összefüggésben a *szülői bevonódás* (parental involvement) fogalmát használják (DESFORGES és ABOUCHAAR, 2003, IMRE, 2016), illetve a *családi tanulás* (family learning) fogalmára újabban egy speciális tanulási módot foglalt le a nemzetközi szakirodalom (NIACE, 2013). Eszerint a családi tanulást olyan tágan értelmezik, amelybe minden olyan tanulási tevékenység beletartozik, amely az iskolai tanuló és a család tagjai számára egyaránt hordoz tanulási eredményeket, egészen az olyan képzésekig, amelyeket például Nagy-Britanniában kínálnak fel az iskola és a család együttműködésének támogatására a felnőttképzés keretében.

A hazai szakirodalom újabb publikációi a családra, mint erőforrásra és az értékteremtő nevelés színterére tekintenek (ENGLER, 2017, PUSZTAI és ENGLER, 2020): „A normákat, értékeket a család adja át a gyermeknek, azonban később ezek megszilárdításában, a közösségi, együttműködési készségek kialakításában az iskolának van alapvető szerepe” (KOPP, idézi FÜRÉSZ, 2020:2).

A Covid járvány első hulláma miatti karanténban azonban a család jelentette szinte az egyetlen valóságos közösségi teret a tanulók számára. A családtagok segítése a tanulásban leginkább kényszerként jelentkezett, de így is óriási jelentősége volt, mivel amint kifejtettük, a Z generáció még akkor is, ha net-generációnak nevezik, a virtuális térrel szemben a személyes kommunikációt részesíti előnyben.

Egy közvetlenül a járvány kitörése előtti kutatás (BOCSI, 2020) eredményei szerint a közös családi időtöltés (beszélgetés iskolai élményekről, közös tanulás, közös étkezés és beszélgetés az élet és a világ dolgairól) kifejezetten gyakori a magyar családok életében a negyedik osztályos tanulók szülei szerint (ld. 3. ábra).

3. ábra: Közös szülő – gyermek tevékenységek gyakorisága (% , N=1078, hazai kutatás 2020)

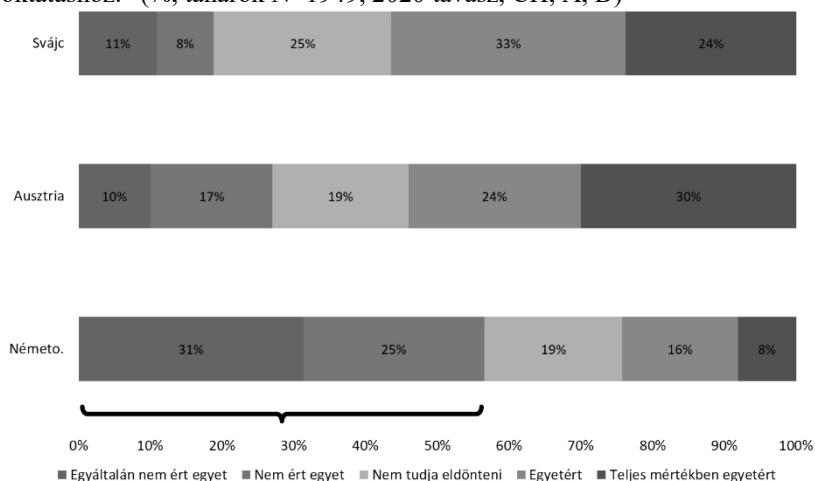


(Forrás: BOCSI, 2020:38)

Ezek az eredmények optimizmusra adhatnak okot az OCD feladatok alkalmazhatóságával kapcsolatban is, hiszen éppen ilyen közös időtöltések része lehet az OCD házi feladatáról való családi beszélgetés is. Ha például a szakképzésben tanulóknak „Az adózás” témakörében kell egy nyitott tananyagelem vizuális megjelenítését elkészíteniük, a téma a családtagok érdeklődésére is számot tarthat. Ily módon az OCD-hez hasonló, a család számára is beszédtemát, kihívást jelentő, intelligens iskolai feladatok a családi kommunikáció és a családi kapcsolatrendszer erősítéséhez is hozzájárulhatnak, másrészt egyfajta pozitív attitűd kialakulását segíthetik elő a családban a tantárgy/tanár/iskola iránt. Az idézett kutatás ugyan általános iskolai tanulókra vonatkozott, mégis relevánsnak tekinthetjük az eredményeket, hiszen ezekből a gyerekekből lesznek a szakképzés tanulói és az ő szüleikből az OCD-t segítő vagy nem segítő szülők is néhány év múlva. A két korosztálynál a szülői közreműködés mennyisége és formái nyilvánvalóan eltérőek, de a kutatás alapján mégis egyfajta képet kaphatunk a szülői attitűdökről az iskolával való kapcsolat vonatkozásában. Annál is inkább, mert a Covid járvány első hulláma alatti karantén idején egy 1000 fős, nemre, életkorra, iskolai végzettségre és településtípusra reprezentatívnak jelzett, országos kutatás is készült a távolléti oktatás sajátosságainak feltárására a

családok szemszögéből (ENGLER, 2021), amelynek szülői részmintája (422 fő) az idézett, korábbi kutatás eredményeit jó közelítéssel megerősítette az idézett területeken. A szülők közel 85%-a napi szinten vagy gyakran „beszélgetett a gyermekével iskolától kapott feladatokról, hírekről” és közel 80%-uk együtt tanult gyermekével (ENGLER, 2021:124). (A korábbi, negyedik osztályos gyermekekre vonatkozó kutatásban e két adat közelítőleg 95 és ugyancsak közel 80% volt.) A két kutatásban a szülők a közös étkezések gyakoriságáról is nagyjából hasonlóan vélekedtek. A szülőkkel történő családi tanulás másik, produktív sajátossága az *intergenerációs* jellege is, amelynek több előnyét ki lehet és érdemes használni a digitális oktatás alatt, így az OCD feladatok esetében is (FEKETÉNÉ, 2019). A digitális oktatás alatt éppen a generációk reciprok tanulása és tanítása élénkítheti és motiválhatja a közös feladatmegoldást. A karantén idején végzett, idézett kutatás empirikus eredményei szerint a bezártság felerősítette az intergenerációs együttműködést és gondoskodást, (ENGLER, 2021:127) amelynek jó gyakorló terepe lehet a családi OCD. Az OCD-hez szükséges digitális kompetenciák fejlesztésének azonban technikai feltételei is vannak (MOLNÁR, 2020), amelyek még a fejlett európai országokban sem voltak mindenhol adottak az iskolabezárások idején (ld. 4. ábra).

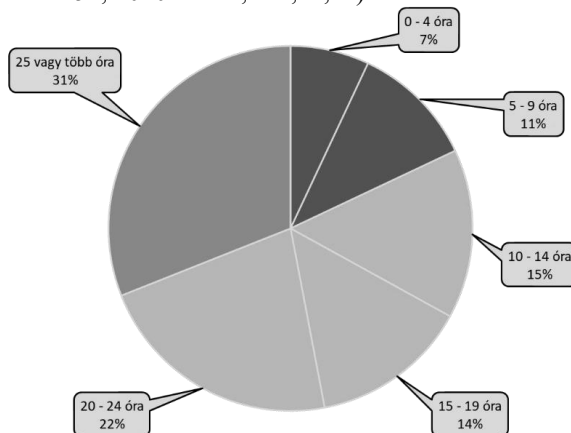
4. ábra: „Az iskola technikai felszereltsége megfelelő az internet-alapú oktatáshoz.” (% , tanárok N=1949, 2020 tavasz, CH, A, D)



(Forrás: HUBER – HELM 2020:251)

Ugyanezen friss, nemzetközi „iskolabarométer” kutatás szerint (HUBER – HELM, 2020) az első járványhullám karanténje idején a svájci, osztrák és német iskolások 7-11%-a szinte „eltűnt” a rendszerből (ld. 5. ábra) (Az összesen 2152 fős tanulói minta 31%-a a szakképzésből származott.)

5. ábra: Iskolai teendőkre fordított, heti idő (% , tanulók N=2152, 2020 tavasz, CH, A, D)



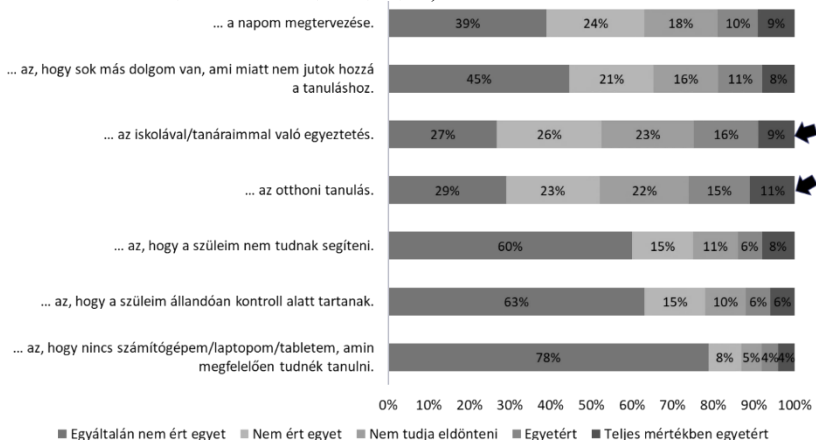
(Forrás: HUBER – HELM 2020:248)

A pandémiás helyzet alatti, hazai szakképzésre vonatkozó, hasonló felmérési adatot még nem találtunk, de gyanítjuk, hogy azok sem lennének kedvezőbbek, és köztudott, hogy a karantén különösen a hátrányos helyzetű tanulókat érintette kedvezőtlenül.

Az idézett nemzetközi kutatásban a tanulók arról is nyilatkoztak, hogy mi jelentette számukra a legnagyobb kihívást az iskolabezárás idején (ld. 6. ábra). Figyelemre méltó eredmény, hogy a két legnagyobb kihívásként éppen az otthoni tanulást, valamint az otthonról az iskolával való kapcsolattartást élték meg, ugyanakkor nagy többségük számíthatott a szülei segítségére.

A karanténnal kapcsolatban a magyarországi szülők is „az otthonról történő tanulás segítését” jelölték meg a 4. legnagyobb nehézségként (Engler, 2021:121), és kevesellték az iskola részvételét a kapcsolattartásban.

6. ábra: „Az iskolabezárás alatt számomra a legnagyobb kihívás ...” (% , tanuló N=2152, 2020 tavasz, CH, A, D)



(Forrás: HUBER – HELM 2020:256)

A legnagyobb családi nehézségek között az első két helyen „a munkahelyi bizonytalanságot” és „a pénz előteremtését és beosztását” jelölték meg. E két adat éppen arra mutat rá, hogy a családi OCD vonatkozásában is árnyaltabban kell kezelni a családi tanulás szocioökonómiai és szociokulturális feltételeit, mert valószínűleg a szülők iskolai végzettsége és például jövedelmi adatai is befolyásolják a tanulásban való otthoni közreműködésüket. A hátránykompenzáció feladatában pedig az iskolának vezető szerepet kell vállalnia.

A családtagok által segített, nyitott tananyagfejlesztés alkalmazhatóságára levonható következtetések és javaslatok

Komplex, digitalizált, vizualizált korunkban a vizualizáció útján történő, kreatív önkifejezés és az alkotások kommunikálásának jelentősége hihetetlen mértékben megnőtt, – elég, ha csak a hálózatkutatásra gondolunk. E folyamatok tanulását jól támogathatja az iskolai kollaboratív, nyitott tananyagfejlesztés (OCD), amelybe hatékonyan kapcsolódhat be a család, mint közösség is. Az OCD módszertani csomagja, mint láttuk, jól alkalmazható az otthoni, digitális oktatás keretrendszerében is. Fejleszti a résztvevők digitális kompetenciáit, és a reciprok tanulás és tanítás előnyei által mind a tanuló, mind a segítő családtagok (sőt, a tanárok családtagjai) számára is hordozhat tanulási eredményeket.

Nem véletlenül nyilatkozták azt a szakképzésben tanulók, hogy az OCD „összehozta a családot” a járvány első hulláma alatti iskolabezárások idején. A hazai pedagógiai családkutatások eredményei mind a Covid járvány kitörése előtt, mind a járvány alatt azt mutatják, hogy a magyar családi otthonok többsége alkalmas színtere lehet az OCD közbeni, kollaboratív tanulásnak, mert a szülők kifejezetten gyakran és szívesen töltenek időt gyermekeikkel iskolai dolgokról vagy az élet egyéb kérdéseiről beszélgetve.

Az elemzett nemzetközi és hazai kutatási eredmények a család és az iskola jó kapcsolatának kulcsfontosságú szerepét húzzák alá a *karanténok digitális oktatása alatt* is. Nemzetközi kutatási eredmények szerint a karantén alatti legnagyobb kihívást a tanulók számára az otthonról történő tanulás és az iskolával való kapcsolattartás okozta. Itthon is nehézséget okozott a szülőknek az otthonról történő tanulás támogatása, de a nehézségek rangsorában az első helyekre szocioökonómiai problémákat helyeztek. Újabb, az egyéni különbségeket feltáró kutatásokra lenne szükség annak felderítésére, hogy az egyes családok szociokulturális és szocioökonómiai jellemzői hogyan befolyásolják az OCD családi alkalmazhatóságát, azaz hogyan függenek ezektől a családi segítségnyújtás tevékenységformái és a család bevonódásának mértéke, különösen figyelmet fordítva a (halmozottan) hátrányos helyzetű tanulókra és a hátránykompenzáció lehetőségeire.

Egy karantén alatti hazai kutatásban a szülők hiányérzetüket fejezték ki az iskolának a családok felé történő kapcsolattartását illetően. E mögött valószínűleg a tanárok digitális oktatás idején tapasztalt túlterheltsége állhat, amelyet szintén érdemes lenne kutatni. Azoknál a tanároknál, akiknél már a járvány előtt is bevett gyakorlat volt az OCD, a család segítségével valószínűleg könnyebb, zökkenőmentesebb lehetett a digitális átállás, illetve a tanulók családjai számára is kedvelt gyakorlattá vált az OCD közben történő, „smart” tanulás.

A szülők szerint „alapból” jónak mondható család-iskola kapcsolatra, a szülők pozitív attitűdjére a szakmai képzőintézményeknek tudatosabban kellene építeniük a tanulóinak hatékonyság növelése érdekében. A család által támogatott, OCD közbeni tanulás számos várható tanulási eredmény mellett lehetőséget ad olyan speciális, tanulási eredményként is értelmezhető nevelési értékek közvetítésére, mint az alkotó munkáért vállalt felelősség és

autonómia, valamint az önzetlen, másokért történő felelősségvállalás és mások segítése, akár saját szükségleteink háttérbe szorítása árán is. Mindez olyan értékek megtapasztalását is lehetővé teszi az egyes résztvevőknél, mint az öntisztelet vagy a hála.

A járvány első hulláma alatti lezárások idején világszerte a család vette át (jól-rosszul) a szociális funkciókat, beleértve a tanárokéit is, különösen az alatt az idő alatt, amíg a tanárok is megtanultak alkalmazkodni az új helyzethez. A szakképzésben az egymással és a családdal is megosztott feladatvégzés, mint az aktivitást növelő OCD tevékenység, kitörési pontot jelenthet a számos kutatás által kimutatott, érdektelen tanulói passzivitásból – nemcsak a vírusjárvány idején. Az OCD családi alkalmazhatóságát feltáró kutatás elméleti keretet, támpontokat és irányokat adhat további empirikus kutatások tervezéséhez is.

Irodalom

BÁBOSIK István (2004): Neveléstudomány. Osiris Kiadó, Budapest.

BENEDEK András (2020) (szerk.): Új módszerek a szakképzésben. MTA-BME Nyitott tananyagfejlesztés Kutatócsoport, Budapest.

BENEDEK András – DOBOZY Gyöngyi – OROSZ Beáta (2018): Open learning resource structures in the activation of VET learners. In: Nägele, C. – Stalder, B. E. (szerk.) Trends in vocational education and training research. Proceedings of the European Conference on Educational Research (ECER). Berlin, Vocational Education and Training Network (VETNET), pp. 70–78. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1319636> [2021. 07. 27.]

BOCSI Veronika (2020): A családi idő a mérlegen. Kapocs 2020. évf., 2. Különszám. 30–42.

BORBÉLY-PECZE Tibor Bors (2016): A Munka jövője. Educatio, 25. évf., 4. szám. 637–640.

CEDEFOP (2016): Defining and writing learning outcomes for vocational education and training - A European handbook. CEDEFOP, Brussels

CENTS-BOONSTRA, M. – LICHTWARCK-ASCHOFF, A. – DENESSEN, E. et al. (2018): Identifying motivational profiles among VET students: differences in self-efficacy, test anxiety and perceived motivating

teaching. Journal of Vocational Education & Training, DOI 10.1080 /13636820.2018.1549092

CILLIERS, E. J. (2017): The challenge of teaching generation Z. PEOPLE: International Journal of Social Sciences, Vol 3, Issue 1. 188-198.

CSEHNÉ PAPP Imola (2017): A Z generáció munkához való viszonya. In: Mészáros Aranka – Lestyán Katalin (szerk.): Generációso(k)k. Szent István Egyetemi Kiadó, Gödöllő. 110–123.

D. MOLNÁR Éva (2015): Családi és iskolai környezeti hatások érvényesülése az önszabályozott tanulás működésében. Iskolakultúra 25. évf., 10. szám. 21–35.

DESFORGES, C. – ABOUCHAAR, A. (2003): The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement. Research Report, 433. Department for Education and Skills, Nottingham.

ENGLER Ágnes (2017): A család, mint erőforrás. Gondolat Kiadó Kör, Budapest.

ENGLER Ágnes (2021): Távolléti oktatás a családok aspektusából. Civil Szemle Különszám, 117-132.

FARKAS Éva (2017): Segédlet a tanulási eredmények írásához a szakképzési és a felnőttképzési szektor számára. Oktatási Hivatal, Budapest.

FEHÉRVÁRI Anikó (2015): Lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás trendjei. Neveléstudomány, 3. évf., 3. szám. 31–47.

FEKETÉNÉ SZAKOS Éva (2019): Nyitott tananyagfejlesztés: innovatív lehetőség a tanulás motiválására a szakképzésben. In: Fehérvári Anikó – Széll Krisztián (szerk.): Új kutatások a neveléstudományokban 2018. Kutatási sokszínrés, oktatási gyakorlat és együttműködések. ELTE PPK – L'Harmattan Kiadó, Budapest. 375–394.

FEKETÉNÉ SZAKOS Éva (2020): Miért motiválja a tanulókat a nyitott tananyagfejlesztés? In: Benedek András (szerk.): Új módszerek a szakképzésben. MTA-BME Nyitott tananyagfejlesztés Kutatócsoport, Budapest. 67–85.

FEKETÉNÉ SZAKOS Éva – MÉSZÁROSNÉ MERBLER Éva (2017): Egy

nyitott tananyagfejlesztői pedagógus-továbbképzés konceptuális kerete. In: Kerülő J. – Jenei T. – Gyarmati I. (szerk.): XVII. Országos Neveléstudományi Konferencia: Program és absztrakt kötet. Nyíregyháza, MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Nyíregyházi Egyetem, Nyíregyháza. 28.

FÜRÉSZ Tünde (2020): Köszöntő. Kapocs 2020. évf., 2. Különszám. 2.

HATTIE, J. (2008): Visible learning – A synthesis of over 800 meta-analysis relating to achievement. Routledge, New York

HUBER, S. G. – HELM C. (2020): COVID-19 and schooling: evaluation, assessment and accountability in times of crises. Educational Assessment, Evaluation and Accountability, Vol. 2020, Issue 32. 237–270. DOI10.1007/s11092-020-09322-y

IMRE Nóra (2016): A szülői támogatás szerepe a tanulók előmenetelében. In: Tóth P. – Holik I. (szerk.): Új kutatások a neveléstudományokban 2015. Pedagógusok, tanulók, iskolák – Az értékformálás, az értékközvetítés és az értékteremtés világa. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága, Óbudai Egyetem, ELTE Eötvös Kiadó. 33–40.

JARVIS, P. (2006): Towards a comprehensive theory of human Learning: Theory and praxis. Routledge/Falmer Press, London and New York.

JÓZSA Krisztián (2000): Az iskola és a család hatása a tanulási motivációra. Iskolakultúra, 10. évf., 8. szám. 69–82.

KOLLÁR Csilla (2017): Pedagógia a digitális korban. In: Mészáros Aranka – Lestyán Katalin (szerk.). Generációso(k)k: Tanulmányok a generációk témakörében. Gödöllő, Szent István Egyetemi Kiadó, 40–63.

KÓVÁRI Attila (2018): Ember-gép kommunikáció az ipar 4.0 szemszögéből és kapcsolata az oktatás 4.0-val. In: Tóth Péter – Simonics István – Manojlovic Heléna – Duchon Jenő (szerk.): Új kihívások és pedagógiai innovációk a szakképzésben és a felsőoktatásban, Óbudai Egyetem, Budapest. 637–647.

MEZIRROW, J. (2000): Learning as Transformation: Critical perspectives on a Theory in Progress. Jossey Bass, San Francisco.

MOHR, K. A. – MOHR, E. S. (2017): Understanding Generation Z students to promote a contemporary learning environment. *Journal on Empowering Teaching Excellence*, Vol 1, Issue 1. 84–94.

MOLNÁR György (2020): Nyitott, digitális módszertani elemek adaptációs lehetőségei. In: Benedek András (szerk.): *Új módszerek a szakképzésben*. MTA-BME Nyitott tananyagfejlesztés Kutatócsoport, Budapest. 87–117.

NIACE National Institute of Adult Continuing Education (2013): *Family Learning Works*, Leicester. <https://learningandwork.org.uk/wp-content/uploads/2020/05/Family-Learning-Works-The-Inquiry-into-Family-Learning-in-England-and-Wales-Summary.pdf>

OROSZ Beáta (2018): Digitális tanulói tartalomfejlesztés a tananyagfejlesztésben, mint az informális közösségépítés egyik új lehetősége In: Fodorné Tóth Krisztina (szerk.): *A felsőoktatási lifelong learning társadalmi és gazdasági haszna: kutatás – fejlesztés – innováció*. Debrecen, MELLearn Felsőoktatási Hálózat az életen át tartó tanulásért Egyesület, pp. 393–402.

OROSZ Beáta (2020): A nyitott tananyag-fejlesztés hatása a tanulókra. In: Benedek András (szerk.): *Új módszerek a szakképzésben*. MTA-BME Nyitott tananyagfejlesztés Kutatócsoport, Budapest. 179-207.

PUSZTAI Gabriella – ENGLER Ágnes (2020): Értékkeremtő gyermeknevelés a családban és az oktatásban. *Kapocs 2020/2. Különszám*, 3–10.

ROTHES, A., – LEMOS, M. S. – GONÇALVES, T. (2017): Motivational Profiles of Adult Learners. *Adult Education Quarterly*, Vol. 67, Issue 1. 3–29.

SERFŐZŐ Mónika – GOLYÁN Szilvia – F. LASSÚ Zsuzsa – SVRAKA Bernadett – AGGNÉ PIRKA Veronika (2020): Digitalizáció és online tanulás a pedagógusképzésben – hallgatói visszajelzések a távolléti oktatásról. *Civil Szemle Különszám*, 105-116.

TAM, M. (2014): Outcomes-based approach to quality assessment and curriculum improvement in higher education. *Quality Assurance in Education*, Vol. 22, Issue 2. 158–168.

TÓTH Péter (2016): Változó szakképzés, változó pedagógiai

A résztvevők családjának szerepe a nyitott tananyagfejlesztés ...

környezet. *Opus et Educatio* 1. évf., 1. szám 32–47.

WORLD ECONOMIC FORUM (2018): 10 skills you'll need to survive the rise of automation. <https://www.weforum.org/agenda/2018/07/the-skills-needed-to-survive-the-robot-invasion-of-the-workplace>
[2020.02.27.]

Székely András, Herpay Kamilla

ONLINE KÉPZÉS MEGTARTÁSÁNAK LEHETŐSÉGEI A LELKI EGÉSZSÉG FENNTARTÁSA ÉRDEKÉBEN DIÁKOK, EGYETEMI HALLGATÓK KÖRÉBEN

Összefoglaló

A stressz kezelése tanult folyamat, az életben elkerülhetetlen stresszorok negatív hatása kognitív módszerekkel csökkenthető, a hatékony, adaptív stresszkezelés megfelelő tréningek során tanulható, fejleszhető, a káros, maladaptív módszerek előfordulása csökkenthető. A fejezet célja a Williams Életképességek stresszkezelő program diákoknak készült (DiákWÉK) online változata 2020-as végrehajtásának bemutatása mindazokkal a tapasztalatokkal, eljárásokkal és új módszerek kidolgozásával, melyet a 2020-as rendkívüli helyzet megkövetelt. A cikk az online térbe áthelyezett tréning szervezésének és végrehajtásának tapasztalatait mutatja be és foglalja össze, mely nem csak a módszertanra, hanem a résztvevők toborzására is hatással volt.

Kulcsszavak

stressz, stresszkezelés, online képzés

Stresszkezelés

„A stressz a szervezet nem specifikus válasza bármilyen igénybevételre. ...A stressz-előidéző hatás, vagy stresszor-aktivitás szempontjából mindegy, hogy az a dolog vagy helyzet, amellyel szemben állunk, kellemes-e vagy kellemetlen; csupán az számít, hogy milyen mértékű az újraalkalmazkodás iránti szükséglet” (SELYE, 1976, 25-26. OLDAL).

A stressz és a megbetegedés kapcsolata

A stresszreakció egy stresszorral kezdődik, mely azokat az ingereket foglalja magába, amik a szervezetet alkalmazkodásra készítetik. Kiváltó tényezők alapján megkülönböztetünk fizikai és pszichoszociális stresszorokat. Előbbi kötődhet időjárással kapcsolatos változások, sérüléshez, mérgező anyagokhoz, míg utóbbi főképp szociális és társadalmi jelenségekkel függ össze. A szociális interakciókból származó stressz során egyszerre több stresszor is jelen

van (STAUDER, 2007). Több vizsgálat is kimutatta, hogy a stressz összefüggésben áll a testi és lelki megbetegedések kialakulásával (KOPP ÉS RÉTHELYI, 2004; SALLEH, 2008). Az asztma, bőrrallergiák, immunrendszeri zavarok, allergiás reakciók, gasztroenterális problémák, szív- és érrendszeri problémák mind-mind összefüggésben vannak a stresszel és az azt kiváltó életbeli eseményekkel (ELIOTT ÉS EISDORFER, 1982; GAUCI ÉS MTSAI, 1993; LIU ÉS MTSAI, 2002). Továbbá a szívkoszorúér megbetegedés kialakulásának három leggyakoribb oka a dohányzás, magas koleszterinszint és a magas vérnyomás, melyekben közös, hogy mindegyik kialakulása összefüggésbe hozható a stresszel (TENNANT, 1987; FRIEDMAN, ROSENMANN ÉS CARROLL, 1958). Kopp Mária kutatási bebizonyították, hogy a magyar társadalomban a krónikus stressz áll a depresszió és ezen keresztül a férfiak korai halálozása mögött (KOPP ÉS RÉTHELYI, 2004).

A stressz kezelése tanult folyamat, az életben elkerülhetetlen stresszorok negatív hatása kognitív módszerekkel csökkenthető, a hatékony, adaptív stresszkezelés megfelelő tréningek során tanulható, fejleszhető, a káros, maladaptív módszerek (alkohol- illetve drogfogyasztás, agresszió) előfordulása csökkenthető (STAUDER AT AL, 2007).

Stressz megélése diákok körében és rizikótényezők

KOPP MÁRIA (1997) vizsgálata szerint minden negyedik családban él egy olyan ember, aki már küzdött mentális betegséggel. A WHO 2014-as adatai szerint a 15-24 éves kor közöttieknél az öngyilkosságok száma világszerte nőtt. Hazánkban 2014-ben a 15-24 évesek körében 80-an követtek el öngyilkosságot, míg a kísérletek száma többtízszere ennyire ennek a számnak. 2017-es adatok szerint a középiskolások 20%-a már komolyan elgondolkodott rajta az American Association of Suicidology (2017) szerint. Fiataloknál a rizikótényezők közé tartoznak az iskolai problémák, családon belüli nehézségek, a kortárskapcsolati gondok és drogfogyasztási problémák (KIELING ÉS MTSAI, 2011). A stresszel való megküzdés különösen aktuális a COVID-19 járvány alatti-utáni időszakban. A betegségtől való félelem, illetve maga a betegség jelentős szorongást, stresszt okozhat, illetve a betegségen átesettek között a poszt-COVID tünetek nem csak testi, hanem pszichés nehézségeket is jelenthetnek, gyakori a poszttraumás stressz-zavar (SZEKANECZ ÉS VÁLYI-NAGY, 2021).

Digitális oktatásra való átállás

A 2020 március 16-án a magyarországi iskolák átálltak a teljes online oktatásra. Az UNESCO (2020) adatai szerint több, mint 900 millió diákot érintett az intézmények bezárása. Ez nemcsak a tanárokat és a diákokat, hanem a szülőket is érintette, mivel meg kellett oldani a gyermekgondozást, illetve biztosítani kellett a számítástechnikai eszközöket, amelyek nem minden családnál voltak elérhetőek (SZÉKELY ÉS MTSAI, 2020).

A digitális oktatás ugyan számos előnnyel járhat, a csoportmunkák, együttműködés, önállóság fejlődéséhez vezethet, valamint a visszajelzéseket hamarabb kaphatják meg a diákok. Ám a másik oldalról kihozhatja az ellentéteket. A gyermekek informatikával való ismerkedésük következtében nehezebben lesznek leköthetőek a hagyományos, könyvbéliség habitusához igazodó oktatási módszerekkel, így hátrányai is lehetnek (SZÜTS, 2020). A pedagógusok részéről nehézséget jelent, hogy a digitális pedagógia a képzésben nem, vagy csak jelentős lemaradással követi a fejlődést, a digitális pedagógiai szakirodalom csak kevesekhez jut el (AKNAI ÉS FEHÉR, 2021).

A gyermekes családok 48%-a számolt be nehézségekről a távoktatással kapcsolatban. Megkérdezettek szerint a legnagyobb nehézséget a testmozgás és a szociális kapcsolatok hiánya jelentette (SZÉKELY ÉS MTSAI, 2020). Az intézmények bezárása miatt, a gyerekek nem tudtak kortársaikkal találkozni, mely hatással van pszichológiai jóllétükre és társas fejlődésükre. A kortársakkal való interakciók hiánya szeparációs krízissel járhat, mely stresszbetegségekhez és beilleszkedési problémákhoz vezethetnek (LIU ÉS MTSAI, 2020).

Az iskolai teljesítményre és motivációra is hatással volt az intézmények bezárása. Korábbi vizsgálatokból kiderült, hogy az egyéni tanulási célok, a megértésre való törekvés és a motiváció a tananyag elsajátítására pozitív összefüggésben áll a későbbi felsőoktatási tanulmányokkal és a nyújtott teljesítménnyel (MOLNÁR ÉS GÁL, 2019). Gimnazistákat vizsgálva kimutatták, hogy az iskolai jóllét, és a társakkal való pozitív kapcsolat hatással van a későbbi akadémiai eredményekre. Az eredmények azt mutatják, hogy a pubertás korosztályt kifejezetten támogatni kell szociális kapcsolataik kialakításában és fejlesztésében a pandémia alatt (KIURU ÉS MTSAI, 2020).

Tanulói motiváció és figyelem változása

Alvi a tanulás három optimális feltételét fogalmazta meg: a tanulási folyamatban való aktív részvételt, a társas közegben folyó oktatást és a tanárok és diákok interakcióját a tanulási folyamat során (ALVI ÉS GILLIES, 2020).

Más kutatásában a digitális oktatásra való átállás hatását vizsgálták a tanulói motiváció tükrében (SZŐKE-MILITE, 2020). A gimnazisták, szakgimnáziumban és az általános iskolákban tanulók többsége arról nyilatkozott, hogy eredményei javultak a digitális átállás során. A felsőoktatásban tanulók több mint fele azt nyilatkozta, hogy az online oktatásra való átállás során felfedeztek magukban rejlő újabb képességeket és készségeket, valamint rájöttek arra, hogy többre képesek, mint amit hittek magukról. Mindemellett a megkérdezettek összességében jobban preferálják a személyes oktatást a digitálisnál. Oláh a kialakult távolléti oktatást a figyelem tarthatósága és átvihetősége szempontjából vizsgálta meg (OLÁH, 2020). Írásában megemlíti, hogy az átállás főképp amiatt okozott nehézséget, mert még nem voltak kidolgozva online oktatásra alkalmas tananyagok és óravázlatok. Ezen kívül a digitális oktatás során a figyelem összpontosítása máshogy van jelen, mivel a diák-tanár, diák-diák interakciók másképp jelennek meg. Szerinte egy “tanteremben szocializált” diáknak már van egy kialakult fogalma a figyelem összpontosításáról, illetve annak alkalmazásáról, mely nehezen ültethető át az online világba. Míg osztálytermi környezetben a diákok észlelik, hogy figyelik őket és erre reagálnak, addig az online platformokon ez egy másik csatornába ütközik. Ez alapján próbálja a tanár a diákok körében megjelenő viselkedést egységesíteni a tanteremben, ami egyfajta intézményi norma alapján történik.

Egy vizsgálat során az online tréningek faktorainak hatékonyságát vizsgálták. Az online oktatás során a tradicionális faktorok ugyanúgy fontosak. Az anyag azt mutatja, hogy a sikeres online tanulás feltételét az egyszerű interakciók, számítógépes énhatékonyság, és a virtuális térben megjelenő hatékony kommunikáció jelenti (LIM ÉS LEE, 2007).

Williams ÉletKészségek® stresszkezelő program és diák változatának (DiákWÉK) bemutatása

A Williams ÉletKészségek program egy stresszkezelő és kommunikációs készségfejlesztő program, melyet a Williams

háaspár, a Duke Egyetem professzorai dolgoztak ki. Maga a program kognitív viselkedésterápiás elemekre épül. Négy fő témakört vesz át, melyek a kognitív terápiás készségeken kívül relaxációs és pszchoeducációs elemeket is tartalmaznak. A négy fő témakör az önismeret és a tudatos döntéshozatal fejlesztése, az érzelemorientált stratégiák, azaz a “feszültségvezető készségek”, a problémaorientált megküzdési stratégiák, vagyis az “akciókészségek”, illetve a támogatáskereső stratégiák, azaz a “kapcsolatépítő készségek”. A program 10 készséget tanít meg résztvevőknek. Segít a résztvevőknek érzelmeik és gondolataik tudatosításában, amit gondolatnapló segítségével sajátítanak el. A döntéshozatal kapcsán a gondolataikat megtanulják kiértékelni és ezáltal eldönteni, hogy probléma vagy érzelmi központú megküzdési stratégiát alkalmazzanak. Megtanulják és fejleszthetik a feszültségvezető készségeket relaxációs technikák, a gondolatstop és belső beszéd alkalmazásával. Gyakorolhatják a problémamegoldás lépéseit, illetve asszertív kommunikációs készségeket sajátíthatnak el, melyek segítik a megfelelő módon történő érdekérvényesítést mások érdekeinek figyelembevételével. Elsajátítják a nemet mondás készségét is a szükséges helyzetekben. A készségek között nagy hangsúlyt kapnak a hatékony beszéd, illetve a figyelem készségeinek gyakorlása. A résztvevők elsajátíthatják az értő figyelmet, fejleszthetik empátiás készségeiket és végül pozitív megnyilvánulások gyakorlására kerül sor (WILLIAMS ÉS WILLIAMS, 2000).

A programot több országban is sikeresen használják, magyarországi változatát 2004-ben, a diákoknak készült változatát 2010-ben a Selye János Magatartástudományi és Magatartásorvoslási Társaság a Semmelweis Egyetem Magatartástudományi Intézet munkatársaival dolgozta ki. A tréningen eddig több, mint 4000 fő vett részt, melyből 500 diák. A tréning időtartamát tekintve 16 órás, melyet 2x8 vagy 4x4 órás időkeretben tartanak meg a program facilitátorai. A diákoknak készült változat illeszkedik a nemzeti drogstratégiához, egyben lehetőséget ad a fiatalok lelki egészségfejlesztéséhez a 9-10 éves korosztálytól egésze az egyetemistákig. Mivel élményalapú tanulást biztosít, ezért már rövid időszakon belül is elsajátíthatóak és alkalmazhatóak a készségek. A program következtében javult a diák-diák, tanár-diák és szülő-tanár közötti kommunikáció (STAUDER ÉS MTSAL, 2016). A pandémia szükségessé tette a program online változatának kidolgozását. A digitális változat új módszereket,

eszközöket, gyakorlatokat és eljárásokat igényelt. Ez pedig nem csak a módszertanra, hanem a résztvevők toborzására is hatással volt.

A DiákWÉK program online változata

Az online oktatásra áttérés a teljes oktatási rendszerben szükségessé tette speciális szabályok meghatározását vagy legalább javaslatok megfogalmazását, amelyekre eddig a személyes találkozók során nem volt szükség, vagy természetesnek számítottak. Ide tartoznak pl. a foglalkozások alatti tevékenységek, öltözködés, vagyis az alapvető viselkedési szabályok. Míg egyes viselkedésformák a közösségi média felületein elfogadottak (pl. az egyszerre több csatornán történő kommunikáció), addig ugyanez az oktatás ideje alatt nem lehet megengedett, azonban azzal, hogy az oktatás is áttért az online platformra, ennek az előfordulása jelentősen megnőtt. Ebben természetesen szerepet játszik az is, hogy a felügyelet/ellenőrzés otthoni körülmények közt egészen más feltételekkel működik.

A viselkedési formák mellett az egyes technikai szabályokra, illetve adott esetben jogi kötelezettségekre is szükséges felhívni a figyelmet. Az online oktatás egyrésztől megköveteli a megfelelő internetkapcsolatot, felszereltséget, körülményeket, másrészt sokkal egyszerűbbé teszi pl. felvételek készítését az egyes foglalkozások résztvevőiről. Az, hogy utóbbi a személyiségi jogokat sértheti, gyakran még az oktatók számára sem egyértelmű, így különösen szükséges ezeknek a szabályoknak a lefektetése. Emellett a különböző, az oktatásban használt rendszerek biztonsági mechanizmusai sem azonosak vagy kontrollálhatók megfelelő felkészültség hiányában.

A különböző oktatási intézmények általában elkészítették saját szabályrendszerüket. A WÉK programok alkalmazása során a Semmelweis Egyetem Magatartástudományi Intézetének Zoom használati etikett-jét használtuk fel, amely a legfontosabb kérdéseket szabályozza. Az online képzés az eszközök megtervezését, újragondolását is megkövetelte. A különböző elérhető platformok közül a Zoom-ra esett a választás – nem feltételezve, hogy a többi eszköz (pl. Teams, Jitsi Meet stb.) ne lenne alkalmas erre a feladatra, de elérhetőség, rugalmasság, eszközkészlet és megbízhatóság

tekintetében a Zoom⁵¹-mal pozitívak voltak a tapasztalataink korábbi alkalmakkor is. Az első képzés elindítása előtt át kellett tekinteni a képzés során felhasznált segédeszközöket és módszereket, amelyek ebben a rendszerben nem alkalmasak a használatra, vagy ismerni kell a technika által nyújtott alternatív lehetőségeket. A tréninghez szükséges segédanyagok közül elkészítettük a munkafüzet elektronikus változatát, valamint egyes segédanyagokat (pl. FILE kártya) a megfelelő méretben, hogy igény szerint nyomtatható legyen. Habár a képzők nem ugyanazokat az eszközöket részesítik előnyben, a flipchart – vagy bármilyen, rajzolásra, írásra alkalmas felület – egy olyan eszköz, amit nagyon sokan használnak egy képzés során. Ezt az eszközt nagyon jó lehet pótolni megfelelő technikai háttérrel (elektronikus írótable), illetve különböző programok nyújtanak erre megoldást asztali és mobileszközökön egyaránt. Ezeknek az eszközöknek, programoknak a használata azonban igényel rutint, gyakorlást, általában legalább minimális kiegészítő eszközt, így szükséges ezeknek az előzetes beszerzése, használata, alapos megismerése. Amennyiben a képző nem tudja/akarja ezeket az eszközöket használni, szükséges az általában felrajzolt ábrák előkészítése, elektronikus változatának elmentése.

A feladatok egy része személyes interakciót tartalmaz párban vagy csoportosan. Erre az általunk használt Zoom rendszer szobák formájában lehetőséget ad, ez azonban egyrészt technikai beállítást igényel, másrészt a csoportvezetőnek szükséges előre megtapasztalnia, hogyan hajtható végre a résztvevők szobába osztása. Az új eszközök miatt előre szükséges áttervezni, a bevált gyakorlatok közül melyik alkalmas ebben a környezetben is és milyen módszerrel a készségek, tudás átadására.

Az online végrehajtás tapasztalatai

A Williams ÉletKészségek® stresszkezelő program és diák változatának (DiákWÉK) végrehajtására a Végeken Egészséglélektani Alapítvány által került sor öt csoportban 2020 második félévében. A csoportok közül három a 18-25 éves egyetemista korosztályból került ki, egy csoportot 18-19 éves, még középiskolába járó diákok alkottak,

⁵¹ A Zoom használatát csupán az addigi tapasztalataink és a meglévő technikai háttér indokolták, a megvalósításra ugyanígy alkalmas lehet a többi online videokonferencia rendszer.

illetve egy csoportot 11-14 éves, általános iskolás gyermekek. A következőkben a végrehajtás során tapasztaltakat gyűjtöttük össze, kiemelve, ami a személyes és online képzések közt jelenti a különbséget. Azokra a szempontokra, amelyek a korosztályokat megkülönböztették, de feltehetően ugyanígy jelentkeztek volna a személyes képzések során, nem említjük.

A toborzás során feltételeztük, hogy mivel a képzés az online térben történik, így könnyebb az online csatornákon, elsősorban a közösségi média felületein megtalálni a lehetséges résztvevőket. A bevonódás, a hajlandóság azonban az online térben sem jelentett előnyt, a csoportok összeállítása, akárcsak a személyes képzések esetén, alapvetően a személyes kapcsolatokon, meghívásokon keresztül történt. Érezhető volt, hogy mivel a közösségi média világában megszokott benézek-távozom típusú rendezvénylátogatás egy képzés esetén nem alkalmazható, nagyon nehéz még egy ingyenes és elismerten hasznos képzés esetén is elköteleződésre bírni a szereplőket. Ellenben jelentős előnyt jelentett, hogy a képzéshez nem kellett utazni, gyakorlatilag a többi online tevékenység közé be lehetett illeszteni. Több résztvevő számolt be arról, hogy az időbeosztása egy személyes jelenlétet igénylő képzéssel együttjáró utazást már nem tett volna lehetővé, így az online megvalósítás miatt kötelezték csak el magukat a részvételre.

A képzés végrehajtása során úgy tapasztaltuk, az etikett egyes elemeinek betartása a különböző életkorú csoportokban eltérően működik. A fiatalabbak gyakrabban kapcsolták ki a kamerát az ismételt kérések, figyelmeztetések ellenére, a figyelmük azonban ettől függetlenül működött, ugyanúgy foglalkoztak mással bekapcsolt kameránál vagy figyeltek akkor is, ha nem voltak láthatóak. Az idősebbek (18-19 év felett) esetében szorosan összefüggött a kamera állapota a figyelemmel, általában aki nem volt látható, mással is foglalkozott a képzés ideje alatt. Komolyabb szankció (pl. kizárás) nélkül ezen nem sikerült változtatni, ezt az eszközt nem alkalmaztuk. Az osztott figyelem azonban általában nem az érdektelenség, hanem más sürgető feladatok ellátása volt –személyes találkozó esetén ezek a résztvevők valószínűleg hiányoztak volna.

Az elkülönült helység nagyon sok esetben nem volt biztosítható – ez otthoni környezetben, diákok esetében közös szálláson sokszor nem lehetséges. Ilyenkor a fejhallgató használatát javasoltuk, ami a résztvevő számára az elzárt teret teljesen megvalósította, még abban

az esetben is, ha egy képzés több résztvevője volt ugyanabban a helységben, külön eszközről csatlakozva a folyamatba. Ez a megoldás csak a többi résztvevőnek lehetett zavaró, ha a külső hangok beszűrődtek a mikrofonon keresztül – ez azonban egy egyszerű szabállyal, az éppen nem beszélő résztvevő néma állapotba állításával kiküszöbölhető. Általában elmondható, hogy a részvételt, a bevonódást egy megfelelő zajszűrővel rendelkező fejhallgató jelentős mértékben erősíti, ennek használata mindenki számára javasolt.

Az online képzésekkel kapcsolatos általános tapasztalatunk volt, hogy a kezdési időpont betartása jóval nehezebb, mint a személyes találkozók esetén. Mivel nem szükséges hosszabb időt biztosítani, hogy időben érjünk egy megadott helyre, nagyon sok esetben inkább a késés a jellemző. Tapasztalataink szerint az online képzések esetén ezzel mindenképp számolni kell. Ezt ellensúlyozza, hogy a az újabb résztvevők megjelenése a képernyőn (és gyakran kiesése majd újbóli megjelenése technikai problémák miatt) kevésbé zavarja a folyamatot.

Az online képzések során a legnagyobb különbség a csoportdinamika terén jelentkezett. Azok a személyes interakciók, amelyek egy helységben, pl. körben ülve megjelennek, itt nagyrészt hiányoztak vagy átalakultak. Ez főleg azoknak az oktatóknak okozhat gondot, akik kevesebb frontális előadással és több közös munkával dolgoznak. A különbség azonban előnyöket is jelenthet, amiket megfelelően ki lehet használni az online környezetben. Apró, de az oktatót és gyakran a résztvevőket is jelentősen segítő eszköz a nevek kiírása a képek mellett, ez a nevek összekeveréséből, elfelejtéséből fakadó helyzeteket gyakorlatilag megszünteti.

A személyes tréningek fontos eleme, az elhelyezkedés különböző formái, amelyek meghatározzák az interakciókat illetve a csoporttagok egymáshoz viszonyított helyzetét (TOSELAND AT AL, 2004), a Zoom rendszerében (általában a videokonferencia rendszerekben) hagyományos formában nem oldható meg. Ennek következtében megszűnik a mellette-szemben stb. pozíció, a sorban történő válaszadás, ez még a képernyőn sem értelmezhető, mivel mindenkinek más jelenik meg a saját eszközén. A képzés vezetője számára nagyon fontos, hogy tisztában legyen azzal, a résztvevők előtt látható kép nem egyezik meg azzal, amit ő lát, a „virtuális valóság” minden résztvevő esetén más, akár jelentősen különbözhet az övétől. Mivel az sem mondható meg, ki kire néz éppen, a résztvevők folyamatosan úgy érezhetik, hogy a többiek mind rájuk figyelnek, így

ez a bevonódást, ott-létet segíti. Emellett lehetőséget nyújt a csoportvezető számára, hogy észlelje bármelyik résztvevő reakcióját egy adott helyzetben és reagáljon rá, ami a hagyományos elhelyezkedésben kevésbé valósulhatott meg.

Fontos megfigyelés, hogy a személyes találkozásokhoz képest a csoportok szinte minden tagja jelentősen hamarabb, könnyebben nyílt meg. Több esetben is olyan reakciókat, olyan hozzászólásokat észleltünk vagy akár saját történeteket osztottak meg a résztvevők, amelyek ennyi idő alatt a hagyományos képzések során nem voltak megfigyelhetők. Ez egyrészt a résztvevők bevonását gyorsítja, másrészt a képző oldaláról olyan plusz készséget, hozzáállást igényel, ami egy, a történetét, érzéseit megosztó résztvevőt segíti a nehéz, akár súlyos helyzetek feldolgozásában, esetleg felismeri, amikor szükséges lehet külön foglalkozás, más szakember bevonása, ajánlása egy résztvevő számára. Mindenképp javasolt a kríziskezelés alapelveinek ismerete, ami a személyes találkozó esetén is fontos és alkalmazható tudás, az online képzések esetén tapasztalataink szerint ennek az esélye nagyobb.

A személyes foglalkozásokhoz képest jelentős különbség a kiscsoportos foglalkozások megvalósításának módja. Habár, ahogy fentebb említettük, ennek a technikai háttere adott és könnyen kezelhető, pont a jól működő technikai vesz ki a működés személyességéből. A csoportok teljesen szeparálódnak, ami segíti az elmélyült munkát de van, akinek hiányzik a többiek jelenléte, az együttlét élménye. Ugyanígy, a képző részéről a csoportok általános áttekintése, a csoportok meglátogatása részben vagy teljesen hiányzik, nem tudja kívülről felügyelni, észrevenni az elakadásra utaló jeleket. Mindez akár növelheti is a kiscsoportos feladatok hatékonyságát az izoláció által, mindenképp szükséges azonban felkészülni, mert a megszokott eszközeink, pl. a csoportok segítése menet közben, amikor szükséges, nem vagy nehezen alkalmazható.

A csoporton belül a feladatok végrehajtása hasonló módon történt, mint a személyes találkozások alkalmával, az aktívak mellett voltak kevésbé aktív, de bevonható résztvevők. Az otthoni feladatok megoldása terén azonban jelentős hiányosságok jelentek meg, gyakorlatilag teljesen elhagyták a résztvevők. Annak ellenére, hogy a tanultakat több esetben alkalmazták gyakorlatban, az írásos feladatokat nem hajtották végre.

Összefoglalás

A Williams ÉletKészségek® stresszkezelő program diák változatát (DiákWÉK) öt csoportban tartotta meg a Végeken Egészséglélektani Alapítvány 2020 második felében, a teljes életkori sáv 11-25 év volt. A végrehajtás tapasztalatai alapján az online képzéseknek mindenképpen van létjogosultsága, előnnyel és hátránnyal egyaránt rendelkeznek, de megfelelő felkészüléssel a hátrányok legyőzhetők, kezelhetők vagy elfogadhatók. A stresszkezelő képzés online megvalósításának tapasztalatai hasznosak lehetnek más, a hagyományostól eltérően online térben megvalósuló csoportos foglalkozások, képzések esetén is.

Az online megoldás hátrányai közt fel kell sorolnunk a kevesebb közvetlen személyes kapcsolatot – ezt több résztvevő is megemlítette, hogy ez számukra hiányt jelentett, összhangban Szőke-Milite (2020) eredményeivel. Szintén hiányosság, hogy a résztvevők nehezebben vehetők rá az otthoni feladatok elvégzésére. Pozitív tényező azonban az utazások elmaradása miatt megtakarított idő, mind a résztvevők, mind az oktatók számára, ez ráadásul sok esetben a toborzás során is szempont.

Az online megvalósításra átállás, főleg az első időkben, jelentős felkészülést igényel, a segédanyagokat, módszereket adaptálni kell az online eszközökre, illetve szükséges a használt programok kezelésének alapos ismerete. Ez azonban hamar magvalósítható, egyes eszközök még látványosabbá is tehetők ily módon, pl. egy digitális rajztábla használatával. Ezáltal megvalósíthatók azok a feltételek, amelyek szükségesek a sikeres online tanuláshoz (Lim és Lee, 2007). Az átállás része azoknak az etikai elveknek az összegyűjtése, amelyek az online térben másként jelennek meg – és fel kell készülni, hogy ezek betartatása gyakran ütközik akadályba.

A csoportdinamika terén a legjelentősebbek a különbségek. Az elektronikus megoldások azonban gyakran kifejezetten segítik a megvalósítást, a kétségtelen hiányosságok mellett egyértelmű előnyök is megjelennek. Nagyon fontos azonban, hogy a képzés vezetője pontosan legyen tisztában a különböző eszközök (számítógép, telefon, tablet) felületén megjelenő képpel, hogy tudja, a résztvevők mit látnak/láthatnak, legyen azzal tisztában, hogy az ő képernyője (virtuális valósága) jelentősen különbözhet a résztvevőkétől. A képzés, a csoport dinamikájában az egyik legjelentősebb különbség a

bevonódás sebessége, hatékonysága. Tapasztalataink szerint aki részt vesz az online képzésen, sokkal könnyebben és gyorsabban oldódik és oszt meg egészen bensőséges problémákat, nehézségeket, örömeket, mint a személyes találkozők esetén. Ez talán hasonló töről fakad, mint az otthonra adott feladatok elhanyagolása. Az online térben nagyon gyorsan ugrunk be és ugrunk ki a különböző helyzetekből – ez gyorsabb alkalmazkodást igényel, másrészt ahogy elhagyunk egy teret, ami ott történt, kevésbé foglalkoztat minket, mivel már másik térben vagyunk. Ez a jelenség mindenképp külön kutatást igényel. A csoportvezető feladata ezzel kapcsolatban egyrészt a fokozott hangsúlyozása, hogy a csoport zárt egység, ami ott hangzik el, azt a csoporttagok nem vihetik a csoporton kívülre. Másrészt nagyobb az esély a súlyos, esetleg további foglalkozást igénylő nehézségek megjelenésére, így a képzést vezetőnek a kríziskezelés minimális lépéseivel szükséges tisztában lennie, és tudnia kell, további kezelést igénylő probléma esetén hova, kihez küldheti a résztvevőt.

Összességében a DiákWÉK képzések internetes felületen történt megtartása alatt a tapasztalatok egyértelműen pozitívak voltak, lehetséges és mindenképpen érdemes ezeket a programokat az online térben megvalósítani, megvalósíthatók a tanuláshoz szükséges optimális feltételek, azaz a tanulási folyamatban való aktív részvétel, a társas közegben folyó oktatás és a tanárok és diákok interakciója (Alvi és Gillies, 2020). Emellett elérhetővé válik olyan érdeklődők számára is, akik más (személyes) formában nem vennének részt a képzésen. A képzés segíti a társakkal való pozitív kapcsolat kialakítását, ami a későbbi eredményekre van pozitív hatással (Kiuru és mtsai, 2020). Szerepet játszhat a diákok stresszkezelésében, azon keresztül a hatékony, adaptív megküzdési formák kialakításában és megerősítésében. A hatékony stresszkezelés hosszabb távon segíthet megelőzni a mentális problémák kialakulását, súlyosbodását, egyes önkárosító magatartásformák megjelenését. Reméljük a képzésünk során szerzett tapasztalatainkból mások is tudnak profitálni és online képzések megtartásában segítségükre lesz.

Irodalom

AKNAI D. – FEHÉR P. (2021): Elöttünk az út: Digitális eszközök és módszerek az (online) oktatásban, Budapest, Magyarország : RAABE Tanácsadó és Kiadó Kft.

ALVI, E., – GILLIES, R. M. (2020): Promoting self-regulated learning

through experiential learning in the early years of school: a qualitative case study. *European Journal of Teacher Education*, 1-23.

American Association of Suicidology (2017)
https://suicidology.org/wp-content/uploads/2019/04/2017States_crude_ageadj_rates_TABLE.pdf
[Letöltve: 2020. 11. 05.]

FRIEDMAN M. – ROSENMAN R. – CARROLL V. (1958): Changes in serum cholesterol and blood clotting time in men subjected to cycle variations of occupational stress. *Circulation* 1958 17: 852-64.

GAUCI M, KING MG, SAXARRA H, TULLOCH BJ, HUSBAND AJ., A Minnesota Multiphasic Personality Inventory of woman with allergic rhinitis. *Psychol Med* 1993. 55: 533-40.

KIELING, C. – BAKER-HENNINGHAM, H. – BELFER, M. – CONTI, G. – ERTEM, I. – OMIGBODUN, O. – RAHMAN, A. (2011): Child and adolescent mental health worldwide: evidence for action. *The Lancet*, 378(9801), 1515-1525.

KIURU, N. – WANG, M. T. – SALMELA-ARO, K. – KANNAS, L. – AHONEN, T. – HIRVONEN, R. (2020): Associations between adolescents' interpersonal relationships, school well-being, and academic achievement during educational transitions. *Journal of youth and adolescence*, Vol. 49. Issue 5. 1057-1072.

KOPP M. – SZEDMÁK S. – LŐKE J. – SKRABSKI Á. (1997): A depressziós tünetegyüttes gyakorisága és egészségügyi jelentősége a magyar lakosság körében. *Lege Artis Med*, 7: 136-144.

KOPP, M. S. – RÉTHELYI, J. (2004): Where psychology meets physiology: chronic stress and premature mortality- the Central-Eastern european health paradox. *Brain Research Bulletin*, 2004. 62, 351-367. p.

KOPP, M. S., – RÉTHELYI, J. (2004): Where psychology meets physiology: chronic stress and premature mortality—the Central-Eastern European health paradox. *Brain research bulletin*, Vol. 62, Issue 5. 351-367.

LIM, H. – LEE, S. G., – NAM, K. (2007): Validating E-learning factors affecting training effectiveness. *International Journal of Information Management*, Vol. 27. Issue 1, 22-35.

LIU LY, COE CL, SWENSON CA, KELLY EA, KITA H, Busse WW. (2002): School examination enhances airway examination to antigen challenge. *Am J Resp Crit Care Medicine* 165: 1062-67.

LIU, J. J. – BAO, Y. – HUANG, X. – SHI, J. – LU, L. (2020): Mental health considerations for children quarantined because of COVID-19. *The Lancet Child & Adolescent Health*, Vol. 4, Issue 5. 347-349.

MOLNÁR Éva – Gál Zita (2019): Egyetemi tanulmányaikat megkezdő hallgatók tanulási mintázata és tanulói profilja. *Iskolakultúra*, Vol. 29. Issue 1. 29–41

OLÁH, Sz. (2020): Figyelem-összpontosítás a teljesen online osztályban. *Digitális kommunikáció és tudatosság*, 44.

SALLEH, M. R. (2008): Life event, stress and illness. *The Malaysian journal of medical sciences: MJMS*, Vol. 15. Issue 4. 9.

SELYE, J. (1976): *Stressz distressz nélkül*. Budapest, 1976, Akadémiai kiadó.

STAUDER, A. (2007): Stressz és stresszkezelés. J. Kállai, J. Varga, & A. Oláh (Szerk.), *Egészségpszichológia a gyakorlatban*, 153-176.

STAUDER, A. – BALOG, P. – KOVÁCS, M. – SUSÁNSZKY, É. (2016): A Williams ÉletKészségek® stresszkezelő és pszichoszociális készségfejlesztő program magyar adaptációja és 10 éves tapasztalatai. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, Vol. 17. Issue 2. 81-95.

STAUDER, A. – THEGE, B. K. – KOVÁCS, M. E. – BALOG, P. – WILLIAMS, V. P. – WILLIAMS, R. B. (2010): Worldwide stress: different problems, similar solutions? Cultural adaptation and evaluation of a standardized stress management program in Hungary. *International Journal of Behavioral Medicine*, Vol. 17. Issue 1. 25-32.

Szekanecz Z, Vályi-Nagy I. (2021): Posztakut COVID–19 szindróma, *Orvosi Hetilap*; Vol. 162, Issue 27. 1067–1078.

SZÉKELY, A. – HAL, M. – HERPAY, K. – KURIMAY, T. (2020): Felmérés a COVID-19 járvány társadalmi, fizikai és mentális szubjektív hatásáról. *Kapocs*, 2020/3-4, pp.112-127

SZŐKE-MILITE, E. (2020): Tanulási motiváció–digitális tanulás. *Változások a pedagógiában–A pedagógia változása*, 85.

TENNANT CC. Stress and coronary heart disease. Aust NZ J Psych 1987 21: 276-82.

Toseland, R. W. – Jones, L. V., – Gellis, Z. D. (2004): Group dynamics. In C. D. Garvin, L. M. Gutiérrez, & M. J. Galinsky (Eds.), Handbook of social work with groups (pp. 13–31). The Guilford Press.

UNESCO. (2020) COVID-2019 educational disruption and response. <https://en.unesco.org/news/covid-19-educational-disruption-and-response>

WHO (2014) Mental Health: Country profiles: suicide data reported by Member States. https://www.who.int/mental_health/suicide-prevention/country-profiles/HUN.pdf?ua=1 [Letöltve: 2020. 11. 05.]

WILLIAMS, R.B., – WILLIAMS, V.P. (2000). Facilitator's manual for lifeskills. Durham: Williams Lifeskills, Inc.

Abstracts

Bacsa-Bán Anetta

DEMAND AND POSSIBILITY – IN EDUCATION OF TRAINERS AT TECHNICAL SCHOOL

Abstract

The theoretical work is about the historical aspects of trainers' education at technical schools. Technical teacher training such as the preparation of teachers for being professionals at secondary schools seems specific in many aspects. The review on the education of professional trainers can be organized in six main intersections.

The most important aspect of the analysis meant the educational content, the educational mechanism and the investigation of technical-pedagogical relations. Besides, we investigated what kind of vocational trainings needed education and their problematical points that served their development. Vocational teacher training runs only in a few institutions with low student participation that is why we want to give a chance to solve this educational problem in the future.

Keywords

vocational trainer, technical school teacher, vocational teacher training

Beszédes Viktória

COMPARATIVE RESEARCH ON THE WAYS OF FORMAL TRAINING OF ADULT EDUCATION PROFESSIONALS IN HUNGARY AND SERBIA

Abstract

It is highly important for adult education as a profession to gain international appreciation and to get proper education for their representatives. There are training programmes at universities available for establishing proficiency and to give a support for their representatives in Hungary and in Serbia, too. My research demonstrates the content of the two countries' employments catalogue

and the training system that prepares for the adult education profession.

Keywords

adult education professionals, professionalism, formal training, Serbia, Hungary

Biró Fanni, Csíkos Csaba

ANALYSIS OF CHINESE AND HUNGARIAN MATHEMATICS STUDENT BOOKS FOR FIRST AND SECOND GRADERS FROM A PERSPECTIVE OF VISUAL REPRESENTATION

Abstract

In our comparative analysis on student books, we studied word problems and their visual representation in Chinese and Hungarian student books for first and second graders. We stated essential differences on the illustrations that root in different cultural tradition and in diverse concept of mathematical thinking development. Analysis of tasks on the development of self-reflected thinking is highly recommended for the Hungarian pedagogy such as the differences in the connection between visual representation and word problem as well.

Keywords

student book analysis, mathematic thinking, Chinese education system, visual representation, metacognition

Dusa Ágnes, Markos Valéria

SUBJECTIVE CONSIDERATION OF PARENTAL PASTIME

Abstract

We got in touch with parents of four graders, with focus on subjective pastime of the parents. Some of them have a lack of time: because of work and household, they have time only for the most needed childcare. Nevertheless, talking with children has a priority. Others spend time with their children on recreation and they are able to spend

time with their partners. Although, they hardly have me-time. Third group of respondents have me-time on a basis of overall matching of other activities. Differences can be traced back on socio-economic reasons and family life cycle, time management ability and available help from others.

Keywords

parenting, parent-child relationship, time-budget

Fekete Márta

IMPORTANCE OF FAMILY IN STRUGGLING OF LONG-TERM PRISONERS

Abstract

Almost every study on crime reasons highlight the role of family in the process of becoming a criminal. National and international studies deal with the backgrounds of becoming a criminal such as family and parental education that can be a possible reason for criminalization. Studies on prisoners show another significant factor of family: a supporting, holding character, mainly because of contact, creating parental model and the family's place in reintegration. Our investigation on struggling of long-term prisoners in Hungarian jails was carried out in 2019. Half-structured interviews with 47 „long-term” prisoners (15 women and 32 men) points to numerous other reintegration factors such as work, significance of education, supportive pedagogical work. Naturally, the supportive factor of family, the transformational processes of parental role and the intensification of parental feelings responding to the international researches have a role in observing individual and their reintegration into community. The study with the help of the narratives and the international scientific literature focuses first of all on the supporting role of family.

Keywords

lockdown facility, family, reintegration, parental competence

Feketéné Szakos Éva

**ROLE OF MEMBERING FAMILIES IN MAKING A
COMPLEX SYSTEM OF VALIDATION OF LEARNING
WITH A SYSTEM OF AN OPEN CURRICULUM
DEVELOPMENT**

Abstract

Open curriculum development in digital learning is pretty actual in our days when we are facing corona virus pandemic. Through analysing theoretical and empirical researches, the study's aim is highlighting family support in collaborative learning with the family with an open curriculum development in secondary vocational training (OCD). Besides, the study's aim is to identify its results. OCD as common key for „smart” school task can help creating the family's positive attitude for a subject, a teacher and a school that is essential at the time of home-schooling.

Keywords

learning with the family, open curriculum development, validation of learning

Fodor Bálint, Horváth Gergely

**TOWARDS INCLUSIVE EXCELLENCE - DEVELOPMENT
STRATEGIES AND INTERNATIONAL PRACTICES**

Abstract

For sustainable universities in the 21st century we need to facilitate the presence of underrepresented groups in education. The international diversity programs examined in the study include in their development strategies the promotion of successful academic support for ethnic minorities, people with disabilities, sexual minorities, and underrepresented groups in higher education. Minority and discriminated students at the universities need strategies of career interventions. The present paper aims to present the results of international research as well as the inclusive programs and intervention strategies reviewed in the international literature.

Keywords

inclusivity, inclusive excellence, academic excellence, strategy development

Fúzi Beatrix, Jármai Erzsébet Mária, Magyar Norbert

TYPES OF STUDENT IN ECONOMIC TRAINING THROUGH THE EYES OF STUDENTS AND TEACHERS

Abstract

Hungarian higher education is struggling with the consequences of crowding, including the increasing educational inequalities. Successful education requires knowing students' perceptions, therefore, we wanted to explore whether educators in economic training could identify student types and take them into account in teaching. We addressed faculty and students from six universities. Our paper is based on a qualitative analysis of 42 teachers' interviews, supplemented by some data from the teachers (N = 210) and students (N = 1062) questionnaires. According to almost all responding educators, differences between students increased. Their responses outlined eight significantly different types of students. Our results point out the differences between teachers' and students' perceptions from their perspective, which is an obstacle to adaptive and effective education.

Keywords

types of student, motivation, characteristics of learning, higher education pedagogy, economic studies

Holik Ildikó, Sanda István Dániel, Kersánszki Tamás

THE IMPORTANCE OF SOFT SKILLS IN ENGINEERING AND THEIR DEVELOPMENT OPPORTUNITIES

Abstract

In today's higher education due to labour market it has come to the fore the need of competence development and student-centered teaching methods. In addition to hard skills, the development of soft skills also plays an important role. Our research was aimed at mapping

the competencies of engineering students and identify development opportunities. The results showed that the students surveyed needed to be developed in terms of soft skills – especially in the areas of directness, communication and collaboration. Students’ personality development can be facilitated by courses that focus on self-knowledge as well as opportunities for collaboration, adaptation, building trust, empathy, and helpfulness.

Keywords

soft skill, skill development, teaching methods

Molnár Gyöngyvér, Hódi Ágnes, Molnár D. Éva, Nagy Zoltán, Csapó Benő

**ASSESSMENT OF FIRST-YEAR UNIVERSITY STUDENTS:
FACILITATING AN EFFECTIVE TRANSITION**

Abstract

The paper discusses results from a longitudinal research project conducted at the University of Szeged (Hungary) with the aim of identifying cognitive, affective and demographic characteristics which may influence academic success. Participants of the study were first-year students who started their university studies in 2015, 2018 or 2019 at one of the largest universities in Hungary. The tests were administered using the eDia online platform. Our findings showed that there are large differences at the faculty level. The most stable predictor of academic success proved to be the earning of the first 20 credits and mother’s education, while reading literacy can also be considered as a facilitator of or barrier to student retention.

Keywords

online assessment, higher education, effective transition

Kolosai Nedda

**EXAMINING EARLY LEARNING MUSEUM PROGRAMS IN
DIGITAL SPACE IN COOPERATION WITH HIGHER,
PUBLIC AND CULTURAL COMMUNITY EDUCATION**

Abstract

The aim of our research, as well as our higher education and public education development work is about supporting our students from pedagogy studies being able to promote values like cultural learning, self-cultivation in museum settings which are active in shaping children's cultural knowledge. N = 198 university students participating in the study, with closed and open-ended questions we followed the attitude-forming effect of the task-driven classroom teaching methods of the university course focusing on museum learning in early childhood education in the spring semester of the 2019/2020 academic year (Introduction to Science and Art Workshop, and Current Issues in Children's Culture). According to our results, the relationship of students from pedagogy studies to the museum as a learning arena can be transformed into positive ones by the end of the course, using higher education pedagogical methods based on the principles of constructive pedagogy and reflecting on the learning processes of students.

Keywords

museum learning, higher education pedagogy, museum pedagogy

Kopp Erika, Kálmán Orsolya, Mhairi C. Beaton

BORDER CROSSING AND INCLUSION - SUPPORTING TEACHERS' LEARNING

Abstract

The study summarizes the results and evaluations of an international project aimed at expanding and developing materials to support the teachers and teacher candidates in further studying and promoting inclusive education. The project starts from the theoretical premise that complex school problems require cooperation between the actors, and prepares supporting materials for this. The present study, after a brief summary of the theoretical framework of development in the project, presents the tools developed in the project and then describes the examination of the evaluations of a pilot training. The development of the pilot testing is based on the research-based design approach, the research elements and results of which are described in the research section. The results show that the curriculum facilitates

joint problem-solving, and the tools have been particularly successful in encouraging educators to address multi-faceted problem-solving methods.

Keywords

border crossing, inclusion, teacher learning, continuous professional development

Molnár György

POSSIBILITIES OF USING OPEN, DIGITAL CURRICULUM AND ELECTRONIC PLATFORMS IN THE AGE OF DIGITAL AGENDA EDUCATION

Abstract

The impact of information society is perceptible today by the increasing demand of change, the rapidly evolving technology and digital culture gaining ground over the traditional one, also demanding the transformation of the education system. The situation caused by the coronavirus required a significant, effective and very rapid change not only in shifting our daily rhythm of life, with the development of new time management and absences, but also radically transformed the operation of our education system (Buda, 2020; Molnár-Orosz, 2020). Digital education has put educational institutions to the test in many ways and to different degrees. The aim of our study is, first to explore and present the digital education and learning experiences developed as a result of COVID-19 in the third wave of the era. Second the work also describes an empirical survey conducted in a higher education environment, the target group of which was given by the economic studies and technical students of our institution. Our research goal was to examine the impact of digital tools and the content on learning. The findings identified and presented may contribute to addressing the educational challenges of a subsequent pandemic situation.

Keywords

digital education working plan, electronic platforms, digital skills, technological and methodological innovation

Nagy Krisztina

AFTER-SCHOOL-PROGRAMMES IN THE CHILD PROTECTION SYSTEM

Abstract

The after school service was included in the Child Protection Act in 2019 in order to enhance children's opportunities for equality. In the framework of the research carried out by document analysis between 1 January and 31 July 2019, the professional programs of 153 after-school-programmes were examined. According to most documents, the aim of after-school-programmes is to develop and help children with diverse and varied activities. It was a challenge for after-school-programmes to prepare a professional program in accordance with the new framework and the legal requirements in force in the child protection system. In the documents, the information on the professional-methodological components of the teaching-educational work in the after-school-programmes was richer and more elaborated than the contents in line with the relevant expectations in the field of child protection.

Keywords

child and youth protection, after-school-programme, disadvantaged children, equal opportunities

Huszár Zsuzsanna, NagyMelinda, Tóth Péter, Pukánszky Béla, Németh András

PROFESSIONAL IMAGE OF HUNGARIAN TEACHERS IN SLOVAKIA, INVESTIGATION OF MINORITY AND PEDAGOGICAL IDENTITY

Abstract

The study outlines the theoretical and methodological background of the research aimed at examining the minority and professional identity of Hungarian teachers in Slovakia within the framework of the international VEGA research launched in 2019 at the Faculty of Teacher Training of the János Selye University in Komárom and presents some results of ongoing research.

Keywords

Slovak minority, identity test, theoretical background, empirical results

Polyák Zsuzsanna, Somogyvári Lajos, Németh András

**SCHOOL VOCATIONAL TEACHING AND CHOIR
MOVEMENT FOR THE DISSEMINATION OF POLITICAL
RELIGION - OUTLINE OF A POSSIBLE INTERPRETATIVE
FRAMEWORK**

Abstract

All human society sees music as an effective medium for feelings, values, and interpersonal or transcendent messages. The communist regime, which sought to create its own culture, also sought to use school music lessons and choral activities to politically indoctrinate children. Our ongoing research, which uses the Teaching of Singing and, from 1963, The Teaching of Singing and Music (1958–1989) as a model, uses the concept of political religion as an interpretive framework and seeks to answer how the phenomena identified as elements of political religion appeared and changed over time in the professional discourses in methodological journals. The present study presents the theoretical framework of the research.

Keywords

communism, political religion, school music education

Székely András, Herpay Kamilla

**POSSIBILITIES OF CONDUCTING ONLINE TRAINING FOR
STUDENTS AND UNIVERSITY STUDENTS IN ORDER TO
MAINTAIN MENTAL HEALTH**

Abstract

Stress management is a learned process, the negative effects of life-inevitable stressors can be reduced by cognitive methods, effective, adaptive stress management can be learned and developed through appropriate training, and the occurrence of harmful, maladaptive methods can be reduced. The aim of this chapter is to present the 2020

implementation of the online version of the Williams Life Skills Stress Management Program for Students (StudentWÉK) with all the experiences, procedures, and development of new methods required by the 2020 emergency. The article presents and summarizes the experiences of organizing and implementing training that has been moved to the online space, which has had an impact not only on the methodology but also on the recruitment of participants.

Keywords

stress, stress management, online training

Szigeti Fruzsina, Csók Cintia, Győri Krisztina, Hrabéczy Anett, Pusztai Gabriella

TYPES AND CHARACTERISTICS OF STUDENT PROGRESS

Abstract

Students may encounter a number of risk factors for higher education dropout. Risk factors include educational policy trends, programs, reforms implemented by international and domestic actors, the effects of higher education institutional policy, the education and evaluation culture of training, and changes in individual life situations (Brundsen et al. 2000; Kovács et al. 2019). Exploring these risk factors is also possible through student perceptions. For this reason, during the 2019 student data collection, the objective and subjective predictors of dropout in the case of active students were filtered out, and the types of student progress were indentified. To determine objective risk, socio-cultural (demographic and social background), institutional (characteristics of high school studies such as extra points, factors influencing career choice) and individual factors (learning techniques and strategies) were taken into account.

Keywords

progress, higher education, persistence, dropout risk

Virág Irén

THE EFFECT OF PHILANTHROPISM ON HUNGARIAN EDUCATION

Abstract

The study seeks to show how philanthropism that emerged in present-day Germany at the end of the 18th century sought to lay the foundations for the contemporary German education system. He focuses on the appearance and influence of the pedagogical ideas of philanthropism in contemporary Hungarian education. It first examines within the walls of institutions and then highlights the defining educators whose work and pedagogical activities have been interwoven with philanthropic ideas. Finally, it draws attention to the philanthropic traits and influences that can be perceived in Hungarian educational practice.

Keywords

philanthropism, education, teaching

A kötet szerzői

Bacsa-Bán Anetta a Dunaújvárosi Egyetem Tanárképző Központjának főigazgatója, egyetemi docense. Kutatási területe: a hallgatókövetés, bevételek-vizsgálatok mellett a szakképzés és a szakmai pedagógusképzés, annak sajátosságai, problémái. Számos projekt kutatásvezetőjeként gyakorlatot szerzett a felsőoktatási kutatásokban. Publikációi mindazt a területet felölelik, amellyel az elmúlt másfél évtized szakmai tanárképzése és a felsőoktatási problémaköre szociológus szemmel megközelíthetőek.

Beszédes Viktória az SZTE-JGYPK Felnőttképzési Intézetében, andragógia szakon fejezte az alap- és mesterképzést. Jelenleg az SZTE-BTK Neveléstudományi Doktori Iskola doktorandusza. Fő kutatási területei a felnőttnevelési szakemberek professzionalizációja és a (felnőtt)oktatáspolitikai, amelyeket magyarországi és szerbiai vonatkozásokban vizsgál. Gyakorlati szakemberként több felnőttnevelési intézmény munkatársa Szerbiában, ahol többek között szervezési, fejlesztési, tanácsadói és előadói munkaköröket lát el.

Bíró Fanni a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudomány mesterszakos hallgatója. Tanítói diplomáját 2020-ban szerezte az ELTE Tanító- és Óvóképző Karán angol műveltségterületen, jelenleg az ELTE Gyertyánffy István Gyakorló Általános Iskola angoltanára. Egyetemi tanulmányaival párhuzamosan részt vett matematikadidaktikai, egészségnevelési és társtanítási kutatási projekteken. 2021-ben a 35. Országos Tudományos Diákköri Konferencián első helyezést ért el „A matematikatanítás módszertana” tagozaton.

Bordáné Kovács Zita bölcsész, magyar nyelv és irodalom, társadalomismeret, tánc-és drámapedagógia szakos középiskolai tanár. A közoktatásban középiskolai osztályokban tanított 16 évig, valamint esti tagozatos felnőttképzésben is szerzett pedagógiai tapasztalatokat. Dolgozott az Oktatókutató és Fejlesztő Intézetben több TÁMOP projektben tartalomfejlesztőként, elemzőként, képzőként. Az EFOP-3.2.4-16-2016-00001 azonosító számú „Digitális kompetencia fejlesztése” című kiemelt uniós projektben

szakmai vezető-helyettesként vett részt. Jelenleg az Oktatási Hivatal Budapesti Pedagógiai Oktatási Központjában a pedagógiai szakmai szolgáltatások területén pedagógusok támogatásával, képzésével, korszerű pedagógiai módszerek fejlesztésével, megismertetésével foglalkozik.

Csapó Benő egyetemi tanár a Szegedi Tudományegyetemen, a Neveléstudományi Doktori Iskola, az Oktatásméleti Kutatócsoport és az MTA-SZTE Képességfejlődés Kutatócsoport vezetője. A Brémai Egyetemen volt Humboldt ösztöndíjas 1989-ben, 1994-95-ben pedig Stanfordban töltött egy évet a Center for Advanced Study in the Behavioral Sciences meghívott kutatójaként. 2000-2004 között az OECD PISA keretében a problémamegoldó gondolkodás, majd 2009-13 között a dinamikus problémamegoldás vizsgálatát kidolgozó munkacsoportok tagja, 2005-14 között a PISA Governing Board tagja, 2008-14 között alelnöke volt. A European Association for Research on Learning and Instruction kétszer (1997-ben és 1999-ben) választotta vezetősége tagjává, 2007-ben a 12th Biennial Conference for Research on Learning and Instruction elnöke volt. 1991 óta a Magyar Pedagógia c. folyóirat főszerkesztője, 2002 óta az MTA Közoktatási Elnöki Bizottság tagja, 2017 óta társelnöke. 2019-ben Prima Primissima díjat kapott, 2019-ben a Helsinki Egyetem díszdoktorává fogadta.

Csíkó Csaba a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetének egyetemi tanára, 2017-2021 között az ELTE Tanító- és Óvóképző Kar dékánhelyettese. Doktori fokozatát 2001-ben szerezte, majd 2009-ben habilitált és 2018-ban lett az MTA doktora neveléstudományból. Kutatási területei és legfontosabb publikációi a gyermeki gondolkodás stratégiai összetevőinek vizsgálatához kötődnek, elsősorban a matematikai gondolkodás és a szövegértés világában. Szakmai-közéleti szerepvállalását konferenciák szervezése, tudományos társulati, szerkesztőbizottsági és szakmai bírálói feladatok fémjelzik, a hazai és a nemzetközi tudományos életben egyaránt.

Csók Cintia a Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar Humán Tudományok Doktori Iskola Neveléstudományi Doktori Program ösztöndíjas PhD-hallgatója. A Debreceni Egyetemen szerzett

szociálpedagógus BA, valamint neveléstudomány MA diplomát. Kétszer ért el első helyezést az Országos Tudományos Diákköri Konferencián. Továbbá több alkalommal volt részese fejlesztést és társadalmi innovációt célzó projekteknek. 2019-ben elnyerte a Pro Scientia Aranyérmet, az OTDT által alapított legrangosabb hallgatói kitüntetést. Az Új Nemzeti Kiválóság Pályázat keretein belül kezdett el foglalkozni a szociális és pedagógiai segítő pályák sajátosságaival. Kutatásai a pályaalakmasság, a pályaszocializáció és a retenció problémaköreit egyidejűleg magukban foglalják.

D. Molnár Éva a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Tanszékének tanszékvezetője, habilitált egyetemi docens. Pedagógia, valamint Magyar nyelv és irodalom szakon végzett a kolozsvári Babes-Bolyai Tudományegyetemen, 2004-ben PhD-t, 2014-ben habilitáció fokozatot szerzett neveléstudományból a Szegedi Tudományegyetemen. Főbb kutatási területei közé tartozik az önszabályozott tanulás, a tanulás kognitív és motivációs tényezői, az önszabályozás képessége, valamint a tanulást hátráltató tényezők vizsgálata.

Dusa Ágnes Réka szociológus, a Kopp Mária Intézet a Népesedésért és a Családokért kutató-elemzője. Főbb érdeklődési területe az ifjúságkutatás és felsőoktatás-kutatás, elemzéseit elsősorban a nemzetközi hallgatói mobilitás és a felsőoktatás nemzetköziesedése témakörökben végzi. Monográfiája „Hallgatók nemzetközi mobilitása a XXI. század elején” címmel jelent meg 2021-ben.

Fekete Márta a Nemzeti Közszerződési Egyetem Rendéstudományi Kar Rendészeti Magatartástudományi Tanszékének tanársegédje. Oktatási tevékenysége a rendészeti felsőoktatásban a humán tudományokhoz: a magatartástudományokhoz, kommunikációhoz kapcsolódik. Doktori iskolai tanulmányait a Rendéstudományi Doktori Iskolában végzi, kutatása elsősorban a büntetés-végrehajtás- és kriminálpedagógia-fókuszú. Alapvégzettsége szerint angol nyelv és irodalom- és kommunikáció szakos bölcsész, ezért kutatási érdeklődése körébe tartozik még a kommunikáció megjelenése a rendészetben, kihallgatásokban, sérülékeny áldozatok tekintetében, szervezeten kívül és belül, illetve a rendészeti kommunikáció fentebb említett és

egyéb területeinek fejlesztési lehetőségei, hazai és nemzetközi irányzatainak megismerése.

Feketéné Szakos Éva a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Műszaki Pedagógia Tanszékének egyetemi docense. Az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola témavezetője és oktatója. 2001-ben elnyerte a Békésy György posztdoktori ösztöndíjat. 2003-tól 2006-ig a European Institute for Family Life Education alelnöke és 2004-től 8 éven át a Felnőttképzés Fejlesztéséért Közhasznú Egyesület alelnöki tisztségét is betöltötte. 2013-ban habilitált az ELTÉ-n. Kutatási területei a felnőttek tanulásának elméletei, a szakképzésben tanulók tanulási motivációja, valamint a fiatalok egészségtudatos családtervezésre és családi életre történő felkészítése.

Fodor Bálint 2009-ben szerzett tanári diplomát a Pécsi Tudományegyetemen. 2017-től a Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori iskolájának hallgatója. 2018-2021. között a Pécsi Tudományegyetem Befogadó Egyetem Programirodájának munkatársaként és vezetőjeként dolgozott, illetve a Romológia és Nevelésszociológia tanszék tanársegéde volt 2019-2021. között. Kutatási területén nevelésmérettel és felsőoktatási inklúzióval foglalkozik.

Fűzi Beatrix mérnök, tanár, pedagógia szakos bölcsész, a Budapesti Gazdasági Egyetem Kutatási Szolgáltató Irodájának vezetője, tudományos munkatársa. Doktori fokozatát az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskolájában szerezte a tanári munka minőségének megállapítása és fejlesztése témakörében. 2010 óta foglalkozik a közoktatásban és felsőoktatásban dolgozó tanárok mentorálásával saját fejlesztésű módszerrel és ennek működését, hatásait kutatja. A BGE felsőoktatás-módszertani kutatócsoportjával a gazdasági felsőoktatás oktatóinak szerepértelmezésével, módszertani sajátosságaival, a tanítási-tanulási folyamat hallgatói és oktatói megítélésének összehasonlításával foglalkozott.

Gaskó Krisztina az Eötvös Loránd Tudományegyetemen szerzett pszichológia és pedagógia szakos bölcsész és tanári diplomát, majd a Neveléstudomány területén doktori fokozatot (PhD). Több éven át

oktatói feladatokat látott el az ELTE PPK pedagógusképzési programjaiban, illetve részt vett a karon folytatott pedagógus- és iskolakutatásokban, e mellett rövid ideig iskolapszichológusként is dolgozott. Több TÁMOP és EFOP projektben kutatóként, fejlesztőként vett részt, és évek óta az ELTE PPK Fejlesztőpedagógus szakirányú továbbképzésében tanít. Kutatási területéhez tartozik a tanulási és digitális kompetencia, a tanulói önértékelés, az önszabályozó tanulás és a tanulási motiváció. 2018-tól az EFOP-3.2.4-16-2016-00001 azonosító számú „Digitális kompetencia fejlesztése” című kiemelt uniós projekt szakmai vezetőjeként többek között a pedagógus-továbbképzések és az online kérdőíves felmérések lebonyolításáért felel.

Győri Krisztina első diplomáját a Debreceni Református Hittudományi Egyetemen szerezte tanító szakon. 2021-ben szerezte meg második diplomáját a Debreceni Egyetemen, ahol neveléstudományt tanult. Jelenleg első éves PhD hallgató a Neveléstudományi Doktori Programban. 2019 óta junior kutató a CHERD-Hungary kutatócsoportban. 2020 szeptembere óta pedig segédszerkesztő a CEJER folyóiratnál. Neveléstudományi mesterszakon folytatott tanulmányai során kétszer elnyerte a Kiemelt Szakmai Ösztöndíjat. 2020-ban a DE BTK kari TDK versenyen I. helyezést ért el. 2021-ben a 35. OTDK-án I. helyezésként részesült. 2021-ben az Új Nemzeti Kiválóság Program pályázatát is elnyerte. A fő kutatási témája a digitális felzárkóztató és fejlesztő tananyagok használata és fejlesztése az ISCED5-6-ról lemorzsolódott fiatalok tranzitfoglalkoztatását előkészítő képzésében.

Herpay Kamilla az ELTE PPK klinikai és egészségpszichológiai karának végzős, mesterszakos hallgatója. Kutatási, érdeklődési területe a gyermekkori bántalmazás összefüggése a felnőttkori depresszióval és szuicid hajlammal. Tanulmányai mellett Berlinben az Education First leányvállalatánál, a Cultural Care-nél tölt be interjúztatói, mentori, szervezői és koordinátori szerepet. Korábban a CallForHelp munkatársa és a Mindset újságírója volt.

Hódi Ágnes az SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógiai Intézetének adjunktusa. Doktori tanulmányait az SZTE Neveléstudományi Doktori Iskolában végezte. Jelenleg érdeklődése fókuszában az

anyanyelvi fejlődés vizsgálata, a szövegértés értékelése és fejlesztése, valamint a digitális eszközök óvodai alkalmazhatósága áll. Fő kutatási területei az olvasási képesség fejlődése, az olvasás-szövegértés fejlődését meghatározó kognitív, affektív és környezeti változók, a szövegtípus és szövegforma tanulói teljesítményre gyakorolt hatása, az olvasás előkészítési fejlődése és fejlesztése. 2019-ben Fulbright kutatói ösztöndíjat nyert.

Holik Ildikó az Óbudai Egyetem KVK Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központjának egyetemi docense. 2000-ben végzett matematika-pedagógia szakos tanárként a Debreceni Egyetemen, 2003-ban informatika szakos tanárként az Eötvös Loránd Tudományegyetemen és 2011-ben gazdaságinformatikusként a Debreceni Egyetemen. Neveléstudományból 2007-ben szerzett PhD-fokozatot a Debreceni Egyetemen és 2021-ben habilitált a Pécsi Tudományegyetemen. Fő kutatási területe a mérnökpedagógia és a pedagógusképzés.

Horváth Gergely 2017-től a Pécsi Tudományegyetem tanárképzésének hallgatója, illetve két szakkollégium, a Wlisslocki Henrik Szakkollégium és a Tanárjelöltek Szakkollégiumának tagja. 2020-2021. között a Pécsi Tudományegyetem Befogadó Egyetem programirodájának munkatársaként dolgozott. 2021-től a Pécsi Tudományegyetem Inkluzív Kiválóság Kutatócsoportjának junior kutató tagja. Kutatási területén a közoktatási és a felsőoktatási inklúzióval foglalkozik.

Hrabéczy Anett a Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Programban. A Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar Humán Tudományok Doktori Iskola Neveléstudományi Doktori Program ösztöndíjas PhD-hallgatója. Neveléstudomány mesterszakos tanulmányai óta tagja a CHERD kutatócsoportnak. Kutatási témája a sajátos nevelési igényű hallgatók helyzetével foglalkozik a felsőoktatás és a munkaerőpiaci elhelyezkedés területén. A XXXIV. Országos Tudományos Diákköri Konferencián I. helyezést ért el a témában írt dolgozatával.

Jármai Erzsébet Mária főiskolai tanár, a Pannon Egyetem ZEK GKZ tudományos dékánhelyettese. Társadalomtudományi és bölcsész

végzettséggel rendelkezik. Az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskolájában védte meg doktori értekezését. Fő kutatási területe az érzelmek szerepének vizsgálata a tanulás és az oktatás folyamatában, nevezetesen az, hogy a személyiség fejlődésével kölcsönhatásban álló érzelmi hatásmechanizmusokat hogyan lehet a módszertani munkába beépítve konstruktív jelleggel felhasználni. A BGE-n három évig működő Felsőoktatás-módszertan Kutatócsoportot vezette. További kutatási témái a szervezeti körülmények hatása az érzelmi tényezőkre, és ennek eredményeképpen a motivációra, az elégedettségre, a szakmai életútra, az értékorientációra.

Kálmán Orsolya az ELTE PPK Neveléstudományi Intézetének docense, a Felsőoktatás- és Innovációkutatás Csoport tagja. 2009-ben szerzett doktori fokozatot, 2021-ben habilitált. Kutatóként a tanulástámogatás, a pedagógusképzés-kutatás, a felsőoktatás-pedagógia és az oktatók folyamatos szakmai fejlődésének témáival foglalkozik. 2018-tól a Neveléstudományi Intézetben belül működő Felsőoktatás-pedagógiai Módszertani Központ vezetője. Tanít a tanárképzésben, továbbképzéseken, a neveléstudomány területén az alapképzéstől a doktori iskoláig, továbbá számos nemzetközi képzésben oktat és végez oktatásfejlesztési tevékenységet (pl. ReCreaDe, Promise, Marihe).

Kersánszki Tamás az Óbudai Egyetem STEAM Irodájának vezetője. 2002-ben végzett szociális munkásként a Wesley János Lelkészképző Főiskolán, 2007-ben szociálpolitikusként az Eötvös Loránd Tudományegyetemen és 2015-ben a Budapesti Corvinus Egyetemen projektmenedzser specialistaként. 2021-től az Óbudai Egyetem Biztonságtudományi Doktori Iskolának hallgatója. Kutatási területe STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts and Math) innovációk és fejlesztések a közoktatás és felsőoktatás területén.

Kolosai Nedda pszichológus, egyetemi docens, az ELTE TÓK Neveléstudományi Tanszékén oktat 1999- től napjainkig. Előadásokat, szemináriumokat tart, iskolai gyakorlatot vezet. A Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat főszerkesztője <http://ojs.elte.hu/gyermekneveles/>, a Pedagógusképzés folyóirat Iskolateremtők rovatának vezetője. Tanítókkal, köztük Winkler Mártával készített életútinterjúk hatására kíváncsisága, kutatásai az

örömmel végzett tanítás és tanulás aspektusainak feltárása felé vezették. Több kutatócsoport tagja, a Gyermek kultúra-, játékkultúra-, gyermekkorok, művészeti nevelés a mentális egészség összefüggéseiben módszertani- és kutatóműhely vezetője. Kutatási területe a játék, a múzeumi tanulás, az innovatív-, konstruktív tanulási formák, új kulturális játszóterek beemelése a mindennapi közoktatási és felsőoktatás-pedagógiai gyakorlatba, digitális platformokon is.

Kopp Erika az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Intézetének habilitált docense, az Oktatási Intézmény- és Programfejlesztés Kutatócsoport (OIP) vezetője, a NI-ben tanárképzési, intézményfejlesztési, a doktori képzésben programfejlesztési tárgyakat oktat, az ELTE-PPK Neveléstudományi Doktori Iskola témavezetője. Számos nemzetközi és hazai kutatás témafelelőse, fő kutatási területei: intézményfejlesztés, programfejlesztés, református iskolák.

Magyar Norbert környezetkutató, a Budapesti Gazdasági Egyetem Üzleti Elemzés Módszertan Tanszékének főiskolai docense, oktatási koordinátora, a Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Kar Tudományos Diákköri Tanácsának elnöke, a Magyar Tudományos Akadémia Geomatematikai Albizottságának, valamint a Statisztikai Tudományos Albizottságának tagja. Doktori fokozatát az ELTE Környezettudományi Doktori Iskolájában szerezte, értekezésében a Fertő és annak vízgyűjtőjének vízminőségi adatait vizsgálta egy-és többváltozós adatelemző módszerek bevonásával. Bár fő kutatási területe a felszíni-és felszín alatti vizek minősége, de szívesen vesz részt más tudományterületekhez (táplálkozástudomány, földtudomány, oktatásmódszertan stb.) kapcsolódó kutatásokban, ahol adatelemző módszerek alkalmazására is szükség van.

Markos Valéria oktatáskutató, szociológus, a Kopp Mária Intézet a Népesedésért és a Családokért kutató-elemzője. Főbb kutatási területei a középiskolás tanulók és felsőoktatási hallgatók állampolgári aktivitásának és civil szervezeti tagságának vizsgálata, az önkéntes munkavégzés vizsgálata. Új monográfiája: Úton a felelős állampolgári lét felé. Az iskolai közösségi szolgálat közvetlen és közvetett hatásai, 2020. 2018-ban az Új Nemzeti Kiválóság Program doktorjelölti ösztöndíjában részesült.

Mhairi C. Beaton a Leeds Beckett University Carnegie School of Education professzora. Ezt megelőzően az Aberdeen-i Egyetemen dolgozott, ahol az Inkluzív Gyakorlat MA program vezetője volt, és oktatott az Autizmus és tanulás MA képzésben. A Carnegie School of Educationhoz való csatlakozása óta számos, az inklúzióra, tanárképzésre és a hallgatók hangjának vizsgálatára irányuló külső finanszírozású nemzetközi kutatási projektet vezetett. 2018-tól a Leeds Beckett Egyetem képviselője az University of the Arctic (UArctic) nemzetközi egyetemi hálózatban. 2017 -ben beválasztották a British Educational Research Association (BERA) Tanácsába, és 2018 óta a BERA Konferencia- és Rendezvénybizottság elnöke.

Molnár Gyöngyvér egyetemi tanár a Szegedi Tudományegyetemen Neveléstudományi Intézetének vezetője, a Neveléstudományi Doktori Iskola helyettes vezetője, az MTA-SZTE Digitális Tanulási Technológiák Kutatócsoport vezetője. Az MTA Szegedi Akadémiai Bizottság Neveléstudományi és Pszichológiai Szakbizottság elnöke, három nemzetközi folyóirat szerkesztőbizottságának tagja. 2014-ben a U.S. Department of State beválogatta az International Visitor Leadership programba. 2016 óta a CALOHEE Measuring and Comparing Achievements of Learning Outcomes in Higher Education in Europe belső szakértői csoport tagja. 2020 óta az MTA Közoktatási Elnöki Bizottság tagja. 2007-ben Akadémiai Ifjúsági díjban, 2019-ben Apáczai Csere János díjban részesült, 2020-ban a világ több országában alkalmazott eDia-rendszer fejlesztésének szakmai vezetéséért SZTE Innovációs Díjat kapott.

Molnár György habilitált egyetemi docens, a Műszaki Pedagógia Tanszék vezető oktatója. Villamosmérnök-mérnökstanár, orvosbiológus mérnök, a Neveléstudomány Doktora (PhD.) közoktatási vezető-szakvizsgázott pedagógus, számos tudományos és szakmai bizottság aktív tagja. 2001 óta a BME Műszaki Pedagógiai Tanszék egyetemi oktatója. PhD fokozatát 2008-ban szerezte meg az ELTE-n, neveléstudományból, majd 2018-ban habilitált a digitális pedagógia témakörében. 2015-2019 között a Műszaki Pedagógia Tanszék tanszékvezetője és a BME Tanárképző Központ főigazgatója, 2016-tól a Magyar Rektori Konferencia Pedagógusképzési Bizottságának elnökségi tagja, 2018-2019-ig pedig a társelnöke. 2017-2018 között a BME Gazdaság-és Társadalomtudományi Kar

dékánhelyettese, 2017 novembertől az Oktatási Hivatal kutató szakértője. 2018 óta a Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság Testülete szakbizottsági tagja. Az IKT-alapú kutatási alaptémái mellett a szakképzés-pedagógia módszertani és technológiai-innovációs lehetőségei is foglalkoztatják, melyek alkalmat adtak arra is, hogy az új korszerű, atipikus és elektronikus tanítási-tanulási utakat is kutathassa. MTA Bolyai és ÚNKP Bolyai+ ösztöndíjas, MTA Pedagógiai Tudományok Bizottság tagja.

Nagy Krisztina szociális munkás, gyógypedagógus, szociálpolitikus, PhD fokozatát a Debreceni Egyetemen szerezte 2008-ban. Pályája kezdetén hosszú évekig egy budapesti gyermekotthonban dolgozott. A Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskolán, majd az ELTE Társadalomtudományi Karán 1997 és 2013 között végzett oktatói munka után a Sapientia Szerzetesi Hittudományi Főiskola tanszékvezető főiskolai tanára lett, ahol jelenleg óraadóként tevékenykedik. 2017 óta kormánytisztviselőként a gyermekvédelem területén végez szakmai gyakorlati és kutatói munkát.

Nagy Zoltán az SZTE-BTK Neveléstudományi Doktori Iskolájának PhD hallgatója. Az anglisztika alapképzés elvégzése után angol- és médiaszakos tanári mesterdiplomát szerzett. Kutatási területe a perfekcionizmus tanulmányi, érzelmi és társas vetületei, az önszabályozott tanulás, és a tanulást hátráltató stratégiák.

Németh András az ELTE PPK, a Magyar Táncművészeti Egyetem és a Selye János Egyetem (Komárno) egyetemi tanára, az MTA Doktora, MTA PTB tagja és a MTA Neveléstörténeti Albizottságának elnöke, számos hazai és külföldi tudományos testület tagja és doktori képzési program oktatója. Főbb kutatási területei: a neveléstudomány-tudományelmélete és tudománytörténete, professziótörténet, történeti pedagógiai antropológia, reformpedagógiai irányzatok és az életreform, művészet- és múzeumpedagógia elmélete és gyakorlata. Tudományos munkásságának további adatai: <http://curriculum78.webnode.hu/>

Orgoványi-Gajdos Judit az Eötvös Loránd Tudományegyetemen szerzett magyar nyelv és irodalom szakos bölcsész és tanári, a Pécsi Tudományegyetemen tantervfejlesztő tanári diplomát, majd az

Eszterházy Károly Egyetemen a Neveléstudomány területén doktori fokozatot (PhD). Pedagógusként több éven keresztül dolgozott a közoktatás különböző szinterein. Kutatási területeihez tartozik a tanárképzés, az eset alapú tanulás, a nézetkutatások, a tanári pálya kihívásai, a pedagógiai problémamegoldás. Az EFOP-3.2.4-16-2016-00001 azonosító számú „Digitális kompetencia fejlesztése” című kiemelt uniós projektben kutatóként a pedagógusok, szülők, intézményvezetők körében lebonyolításra került online kérdőíves felmérések eredményeinek feldolgozásában vett részt. Jelenleg az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Pedagógia tanszékén dolgozik adjunktusként, valamint szakmai fejlesztő illetve kutató-elemző munkatársként különböző pedagóguskutatásokban vállal feladatokat.

Polyák Zsuzsanna az ELTE Bölcsészettudományi Karán szerzett magyar-könyvtár szakos középiskolai tanári diplomát. Jelenleg az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola doktorandusza. 2004 óta a LFZE Kodály Zoltán Zenepedagógiai Intézete Zenepedagógiai Archívumának munkatársa, 2018 óta Kodály Intézet oktatója is. Kutatási területe a 20. századi magyar zenepedagógia története, valamint a Kodály-koncepció nemzetközi recepciója. Az ELTE PPK Neveléstudományi Intézete Történeti, Elméleti és Összehasonlító Pedagógiai Kutatócsoport tagjaként részt vesz az életreform-mozgalmak és a művészetek kapcsolatát vizsgáló kutatásokban, illetve „A magyar neveléstudomány múltja és jelene – diszciplínafejlődés, tudományos kommunikáció (1970-2017)” című OTKA projektben.

Pusztai Gabriella az MTA doktora, a Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskolájának és Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központjának vezetője, a Nevelés- és Művelődéstudományi Intézetének igazgatója. Főbb kutatási területei a tanulói és iskolai eredményesség hátterében álló kulturális és társadalmi tényezők, az egyházak köz- és felsőoktatási szerepvállalásának, valamint a vallási és nemzeti kisebbséghez tartozók iskolai pályafutásának vizsgálata. Felsőoktatási kutatásaiban a hallgatói eredményesség és kudarc összefüggéseinek vizsgálatára, valamint az intézményi hozzáadott érték mérésének és összehasonlításának problémájára koncentrált. 2021-től az MTA-DE-Családok és Tanárok Kooperációját Fejlesztő Kutatócsoport munkáját irányítja.

Sanda István Dániel neveléstörténész, egyetemi docens. Az Óbudai Egyetem KVK Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központjának oktatója. A Szegedi Tudományegyetemen pedagógia szakos bölcész és középiskolai tanári diplomát szerzett. Az ELTE-n 2009-ben doktorált, értekezésében a pedagógiai terek vizsgálatával foglalkozott. Kutatási területe a tágan értelmezett oktatás- és neveléstörténet, valamint a hazai szakképzés története.

Somogyvári Lajos magyar-történelem szakos középiskolai tanár, egyetemi adjunktus. A Somogy megyei Tabon kezdett el dolgozni, kilenc, közoktatásban eltöltött év után, 2014-ben került a Pannon Egyetem MFTK Tanárképző Központjába, ahol jelenleg is tanít, szervezi az iskolai gyakorlatokat, valamint pályázati koordinátori tisztséget tölt be. Kutatási területei közé tartozik a pedagógiatörténet vizuális megközelítése a szocialista korszakban, az ideológia és propaganda kontextusai, a politikai vallás kérdésköre, a politechnikai oktatás bevezetése, valamint a magyar oktatás nemzetközi dimenziói az ötvenes-hatvanas években. Számos publikációja jelent meg hazai és nemzetközi környezetben, a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Tudományos Bizottság Neveléstörténeti Albizottságának nemzetközi ügyekért felelős titkára, az EERA (European Educational Research Association) Network 17. (Histories of Education) tagja, kutatócsoportot vezet az ISCHE (International Standing Conference for the History of Education) keretében, brazil és kanadai kollégákkal együtt, illetve a magyar neveléstudomány diszciplínafejlődését 1970 után feltáró OTKA kutatásban.

Székely András a Végeken Egészséglélektani Alapítvány elnöke, a Magyar Lelki Elsősegély Telefonszolgálatok Szövetségének (LESZ) és a Három Királyfi, Három Királylány mozgalom volt elnöke, a Kopp Mária Intézet a Népesedésért és a Családokért munkatársa, az Európai Szövetség a Depresszió Ellen (EAAD) magyarországi képviselője. Kutatóként a családokkal, vallásossággal, a mentális egészséggel, azon belül különösen a depresszióval és az öngyilkosság megelőzésével foglalkozik. A CallForHelp kezdeményezés keretében mentális egészséget segítő szolgáltatásokat tart fenn a segítő szakmákban, különösen az egészségügyben dolgozók számára. Fontos

terület számára a fiatalok lelki egészségének megőrzése, a mentális problémák destigmatizációja.

Szigeti Fruzsina a Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar Humán Tudományok Doktori Iskola Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program abszolvált hallgatója. Kutatásának középpontjában a Magyarország demográfiai helyzetét kedvezőtlenül formáló folyamatok közül a vándorlás(i potenciál) vizsgálata áll, méghozzá a PhD-tanulmányokat folytatók körében. Célja, hogy feltérképezze a PhD-hallgatók vándorlással kapcsolatos nézeteit, a nézetek alapján csoportokat alkosson és jellemzőiket ismertesse. A kutatás novumát az érintett csoport vándorlási hajlandóságának és az életminőség-dimenziók összefüggésének felvázolása jelent(het)i. 2019-ben dékáni dicséretben részesült, 2017 és 2021 között a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innováció Hivatal által támogatott K123847 Társadalmi és szervezeti tényezők szerepe a hallgatói lemorzsolódásban kutatója és kutatási koordinátor.

Tóth Péter a Selye János Egyetem egyetemi tanára, ahol a didaktika, az összehasonlító pedagógia és a kutatómódszertan oktatója. 2005-ben szerzett PhD fokozatot, míg 2012-ben habilitált az Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájában, ahol jelenleg témavezető és oktató is. Kutatási területe a felsőoktatás pedagógia, a kisebbségpedagógia és a tantárgypedagógia.

Virág Irén intézetigazgató, tanszékvezető egyetemi docens munkakörben dolgozik az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Intézetében. Egyetemi tanulmányait a Kossuth Lajos Tudományegyetemen végezte történelem-német szakon. Tudományos fokozatát a Debreceni Egyetem Interdiszciplináris Társadalomtudományok és Bölcsészettudományok Doktori Iskolában szerezte 2008-ban. Kutatási területe a pedagógusképzés, pedagógiatörténet, alkalmazott pedagógiai kérdések. 2012-2015 között az MTA Bolyai Kutatási Ösztöndíjasa. Az MTA Köztestületének és az MTA Neveléstörténeti Albizottságának tagja.

Zagyváné Szűcs Ida a Pécsi Tudományegyetemen szerzett angol nyelv és irodalom szakos bölcész és középiskolai tanári diplomát, majd az Eszterházy Károly Egyetemen doktori (PhD) fokozatot a

Neveléstudomány területén. Gyakorló pedagógusként hosszabb ideje végzi gyakornokok mentorálását, e mellett különböző pedagóguskutatásokban vesz részt. Kutatási területeihez tartozik a pedagógusok önértékelése, szakmai fejlesztő iskola, pedagógusok digitális kompetenciái. Az EFOP-3.2.4-16-2016-00001 azonosító számú „Digitális kompetencia fejlesztése” című kiemelt uniós projektben kutatóként a pedagógusok, szülők, intézményvezetők körében lebonyolításra került online kérdőíves felmérések eredményeinek feldolgozásában vett részt. Jelenleg az Egri Dobó István Gimnázium kutatótanára, valamint az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Pedagógia tanszékének oktatója.