



PREVENCIÓ, INTERVENCIÓ ÉS KOMPENZÁCIÓ

Hideg Gabriella – Simándi Szilvia – Virág Irén
(szerk.)

VII

HERA ÉVKÖNYVEK

PREVENCIÓ, INTERVENCIÓ ÉS KOMPENZÁCIÓ

HERA ÉVKÖNYVEK VII.

PREVENCIÓ, INTERVENCIÓ ÉS KOMPENZÁCIÓ

Szerkesztette:

Hideg Gabriella – Simándi Szilvia – Virág Irén



Debreceni Egyetemi Kiadó



Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete

Budapest 2020

Lektorálta:

Buda András

Chrappán Magdolna

Duffek Mihály

Józsa Krisztián

Juhász Erika

Kozma Tamás

Mika János

Molnár György

Nagy Ágoston

Polónyi István

Pusztai Gabriella

Rébay Magdolna

Tóth Péter

Vass Vilmos

Borítóterv: Pete Balázs

© Szerzők, 2020

© Debreceni Egyetemi Kiadó – Magyar Nevelés- és Oktatóskutatók Egyesülete (HERA), 2020

ISBN 978-963-318-857-6

ISSN 2064-6755

HERA Évkönyvek sorozat kötetei

ISSN 2064-6755

Sorozatszerkesztők:

a HERA elnöksége

I. kötet: Juhász Erika – Kozma Tamás (szerk.):

Oktatáskutatás határon innen és túl

II. kötet: Kozma Tamás – Kiss Virág Ágnes – Jancsák Csaba – Kéri Katalin (szerk.):

Tanárképzés és oktatáskutatás

III. kötet: Fehérvári Anikó – Juhász Erika – Kiss Virág Ágnes – Kozma Tamás (szerk.):

Oktatás és fenntarthatóság

IV. kötet: Mrázik Julianna (szerk.):

A tanulás új útjai

V. kötet: Endrődy-Nagy Orsolya – Fehérvári Anikó (szerk.):

Innováció, kutatás, pedagógusok

VI. kötet: Juhász Erika – Endrődy Orsolya (szerk.):

Oktatás – gazdaság – társadalom

VII. kötet: Hideg Gabriella – Simándi Szilvia – Virág Irén (szerk.):

Prevenció, intervenció és kompenzáció

TARTALOM

Előszó.....	11
I. PREVENCIÓN, INTERVENCIÓN ÉS KOMPENZÁCIÓ.....	15
Szalay Krisztina – Emri Zsuzsanna: Drogprevenciós stratégiák az iskolában: A megelőzést és az ártalmak mérséklését célzó programok bevezetésének lehetősége	17
Zank Ildikó: „Just DO IT” A pedagógusok attitűdjének feltérképezése a lemorzsolódás aspektusából	29
Dorner László – Sági Matild: A tanári éhatékonyság és az iskola kollektív kapacitása közötti összefüggések empirikus vizsgálata	39
Langerné Buchwald Judit: Migráns gyerekek oktatási esélyei Magyarországon	55
II. TANÍTÁS, TANULÁS, DIGITALIZÁCIÓ.....	65
Ladnai Attiláné: A positive education és az inkluzív környezet lehetőséges összefüggései	67
Molnár György: Realitás vagy utópia? A jövő korszerű digitális oktatási és módszertani lehetőségei, valamint ezeket meghatározó keretrendszerek hatása.....	78
Orosz Beáta: Kooperációs megoldási lehetőségek a tanulási folyamatokban, IKT környezetben.....	90
Váradi Judit – Kerekes Rita – Kiss Julianna: Az extrakurrikuláris művészeti tevékenység lehetősége az ének-zene tagozatos általános iskolában egy pilot kutatás alapján	101
III. SPORTPEDAGÓGIA.....	113
Blatt Péterné: A sportolást és sportágválasztást meghatározó személyi tényezők felső tagozatos és középiskolás tanulók esetében	115
Hideg Gabriella: A rekreációra fordítható idő, sportolási szokások és a modern telekommunikációs eszközök szerepe és jelentősége általános iskolások körében	125
Horváth Cintia – Bognár József: A szülők iskolai végzettségének szerepe a fiatal felnőttek egészséggel kapcsolatos érték- és szokásrendszerére.....	140
Moravecz Marianna – Nagy Zsuzsanna – Rábai Dávid – Szabó Dániel – Kovács Klára: Intézményi hatás a Kárpát-medencei felsőoktatási intézmények szabadidős sportprogramjaiban és versenysportjában	152
Thür Antal – Fügedi Balázs: A mindennapos testnevelés megvalósítási formái a pedagógiai programokban és teljesítményre gyakorolt hatása különböző iskolátípusokban.....	165

IV. KÖRNYEZET, TÉR ÉS IDŐ	181
Rigóczki Csaba: Gyermekrajzok és települési környezet	183
Krækker Anna: Ökológiai lábnyom vizsgálat a 12-14 éves korosztály körében	198
Nagy Ádám: Ismét margón kívül? – Néhány szó a nagymintás ifjúságkutatásokról	211
Nagy Adrienn: „Kényszerítő körülmények vagy társadalmi igény” Angolkisasszonyok egri érseki r. k. felső kereskedelmi leányiskola (1917–1933).....	221
Ozsváth Judit: A Kolozsvári magyar ifjúság helykeresése az ideológiai csatározások kereszttüzeiben 1920–1932 között	233
V. HALLGATÓK, FELSŐOKTATÁS	243
Holik Ildikó: Mérnökhallgatók érzelmi intelligenciájának vizsgálata	245
Horváth Kinga – Tóth Péter: Határon túli pedagógushallgatók véleménye a tanári interakcióról	260
Mácsár Gábor – Bognár József: Rendészeti egyetemi hallgatók pályacéljai	276
Pogátsnik Monika: A problémamegoldó képesség vizsgálata mérnökhallgatók körében.....	286
Polónyi István: A felsőoktatás-finanszírozás jellemzői	302
Serfőző Mónika – Bajzáth Angéla – Sándor Mónika – Böddi Zsófia: Koragyermekkori pedagógusjelöltek pályaképet befolyásoló tényezők	313
VI. FELNŐTTKORI ÉS KÖZÖSSÉGI TANULÁS, KÖZMŰVELŐDÉS	325
Gösi Zsuzsanna: Motiváció és kompetencia a felnőttképzésben résztvevő edzői képesítést szerzők szempontjából.....	327
Oszlanczi Tímea: A közművelődés szakmai tartalmának meghatározási keretei az ágazati jogszabályok szintjén	339
Simándi Szilvia: Közösségi tanulás online térben	347
Tengely Adrienn: A felnőtt katekézis kérdése az egri egyházmegyei zsinatokon a 20. században	356
VII. SCHOOL, EDUCATION, TEACHING	363
Piroska Béki – Antal Demeter – Miklós Ozsváth: Skiing in the school functional design in skiing. Ski technique & curriculum	365
Emese K. Nagy: Status problem in Schools.....	377
Gyöngyi Nemes: The benefits of teaching training: A self-study research (continued) ..	387
Dana Nurmukhanova – János Győri: School effectiveness in a changing educational context of Kazakhstan.....	399
Taisia Muzafarova: Competencies in education for sustainable development (ESD) in teaching curricula.....	409
HERA 2018. ÉVI KÖZHASZNÚSÁGI BESZÁMOLÓJA.....	419

ELŐSZÓ

A Magyar Nevelés- és Oktáskutatók Egyesületének (HERA) VII. évkönyve – csakúgy, mint a 2013 óta megjelenő kötetek – betekintést enged a szervezet munkájába. A HERA tizenkét tagszervezetében és tizennyolc szakosztályában több mint négyszáz tag dolgozik, kutatásaik, tevékenységük, a neveléstudomány szinte teljes horizontját lefedik.

Az idei évkönyv 33 tanulmányt foglal magában, 7 fejezetet képezve. A kötet egyes részei a nevelés- és oktatáskutatás területének aktuális csomópontjairól közölnek tanulmányokat. Az Évkönyv szerzői többek között betekintést nyújtanak azokba a területekbe, amelyek körül a mai oktatáskutatás érdeklődése sűrűsödik. Az egyes fejezetekben fellelhető témák viszonylag összetettek, ezért jellemzően kulcsszavak megadásával tudunk leírni egy-egy témakört.

A VII. kötet a Prevenció, intervenció és kompenzáció címet kapta. Fontosnak tartottuk megjeleníteni, hogy a megváltozott társadalmi, gazdasági és oktatáspolitikai környezetben mit lehet tenni a korai iskolaelhagyás megelőzése, az iskolai továbbhaladás és a pedagógiai esélynövelés érdekében.

Az első fejezet éppen ezért viseli a Prevenció, intervenció és kompenzáció címet. Itt kaptak helyet az iskolai drogprevenció kérdésével, az ártalmak mérséklését célzó programok bevezetésének lehetőségével foglalkozó tanulmány mellett a pedagógusok attitűdjét a lemorzsolódás aspektusából elemző, és a tanári énhatékonyság empirikus vizsgálatát bemutató írások, továbbá a migráns gyerekek oktatási esélyeit elemző tanulmány.

A második tematikus egység a tanítás, tanulás, digitalizáció témakört jeleníti meg. Többek között olvashatunk a tanítás, tanulás, nevelés különböző kérdéseiről az inkluzív és a digitális környezet világában, valamint az extrakurrikuláris tanulás lehetőségéről.

A harmadik fejezet tanulmányai a sportpedagógiával kapcsolatos írások, a tanulók (általános iskolások, középiskolások és egyetemisták) sportolási szokásainak feltárásával, a mindennapos testnevelés kérdésével, továbbá az egyéni, illetve az intézményi tényezőkkel foglalkoznak.

A következő tartalmi egység írásai, a környezet, a tér és az idő tényező különböző megnyilvánulásait vizsgálják. Itt az ifjúságkutatástól a történeti dimenziókon át a gyermekrajzok és a környezet összefüggésének vizsgálata is megtalálható.

Az ötödik fejezet a felsőoktatásra irányul, a felsőoktatásban résztvevő mérnök-, pedagógus-, és rendészeti képzésben tanuló hallgatókra, illetve a felsőoktatás finanszírozásának jellemzőire.

A hatodik tematikus rész a felnőttkori és közösségi tanulás, közművelődés kérdéseit helyezi előtérbe. A fejezetben a közösségi művelődés, közösségi tanulás, illetve a felnőttképzést érintő írások jelennek meg.

Az utolsó fejezet angol nyelvű írásokat foglal magában, az iskola, az oktatás és a tanítás témaköréből.

A HERA Évkönyvek sorozat a tagok kutatómunkájának bemutatása mellett további küldetése, hogy közzéteszi az előzőleg elfogadott közhasznúsági jelentés szakmai beszámolóját is. Ezt több okból is fontosnak tartjuk. Egyfelől megismerik a tagok, hogy a szervezeti munkában mi történt az előző évben, és a remények szerint a tevékenységeket megismerve több területen kapcsolódnak be az önkéntes munkába, ami a HERA legfőbb erőforrását jelenti. Másrészt fontos számunkra, hogy a tudományos közösség-szervezés és utánpótlás-gondozás modelljét, ami szervezetünkben kiemelkedő jelentőséggel bír, a nem HERA tagok is megismerjék, és minél több követőre találjon.

A kötet írásai a nevelés és oktatás különböző színtereit, körülményeit, meghatározó szereplőit vizsgálták különféle társadalmi kontextusokban. A pedagógiatörténeti, nevelésszociológiai, alkalmazott oktatásméleti, speciális nevelésméleti és szakpedagógiai részdiszciplináris területek vizsgálódásai újabb kutatások kiindulópontjait jelenthetik következő Évkönyvünkben.

Jó olvasást kívánunk!

a Szerkesztők

I. PREVENCIÓ, INTERVENCIÓ ÉS KOMPENZÁCIÓ

DROGPREVENCIÓS STRATÉGIÁK AZ ISKOLÁBAN: A MEGELŐZÉST ÉS AZ ÁRTALMAK MÉRSÉKLÉSÉT CÉLZÓ PROGRAMOK BEVEZETÉSÉNEK LEHETŐSÉGE

ABSZTRAKT

A közoktatási intézetekben zajló jelenlegi drogprevenció alacsony hatékonyságú és a Nemzeti Drogellenes Stratégia sem tartalmaz konkrét javaslatokat prevenciós programokhoz. A hazai droghelyzet a nemzetközi trendhez hasonlít, emelkedik a designer drogok fogyasztása, és hazánk az alkohol okozta halálozásokat tekintve továbbra is előkelő helyen van. Az eddigi prevenciós programok főleg a tiltásra, és az ismeretek átadására szorítkoztak, hatékonyságuk kérdéses. Kérdőívünkben azt vizsgáltuk, hogy mennyire pontos ismeretekkel rendelkeznek a függőségről a kitöltők, van-e kapcsolat ezen ismeretek és a legális vagy illegális drogfogyasztás, illetve iskolázottság között. Eredményeink azt bizonyítják, hogy a drogokkal kapcsolatos ismeretek, még egy átlagosnál iskolázottabb populációban is, felszínesek és pontatlanok. A függőségre, sokan még mindig mint egy rendszeresen végezendő tevékenységre gondolnak, nem mint egy egészséget károsító sok esetben visszafordíthatatlan folyamatra. A súlyos következmények hangsúlyozására, és olyan kárenyhítő módszerek alkalmazására lenne szükség, amelyekkel a rekreációs fogyasztás szintjén tartanak a különböző szerek kipróbálói. Emiatt is indokolt lenne a prevenciós programok stratégiájának, illetve a drogokkal kapcsolatos ismeretek tananyagban történő megjelenési módjának újragondolása. A közoktatási intézményekben lehetőség lenne a drogokkal kapcsolatos ismereteket a tananyagba ágyazottan átadni, de ehhez a jelenleginél magasabb óraszámra lenne szükség. Ezt a tananyagot egyéb pedagógiai módszereket használó prevenciós tevékenységgel kellene kiegészíteni, amelyekre a tanárszakos hallgatók képzése során ki kellene térni. Jelenleg a pedagógusképzés során csak néhány szaknak kötelező ilyen ismereteket oktatni. A serdülőkor pszichés jellemzőit figyelembe a prevenciós tevékenységnél használt általános tiltás és a szankcionálás nem minden esetben vezet eredményre, indokolt lenne az angolszász kármérséklő stratégiák elemeit is beemlíteni a programokba.

Kulcsszavak: drogprevenció, illegális szerek, kármentő stratégia,

1. BEVEZETÉS

A 2013-as Nemzeti Drogellenes Stratégia (Emcdda 2013) fő célja a droggal nem élők megerősítése. Ennek a célnak az eléréséhez a tervezet a helyi közösségekre számít, és az eddigi próbálkozások eredményességét vitatja. Nagy hiányossága az új stratégiának, hogy továbbra is csak általánosságban beszél a prevencióról, konkrét javaslatokat alig tartalmaz. A hazai illetve a külföldi gyakorlatok összehasonlítása ugyan megtörtént (Drogfókuszpont-1), de azoknak a külföldi tapasztalatoknak az összegzése, ismertetése, melyek a hazai gyakorlat hiányosságait feltehetőleg mérsékelnék, nem készült el. A prevenció tevékenységen belül kitérített szerepe van az iskolának, mivel a leginkább érintett korosztály ebben a közegben könnyen megszólítható lenne, különösen, ha a függőséget okozó szerek ártalmairól szóló ismeretek szervesen illeszkednének a tananyagba, és a prevenció előadások nem csupán mindenre kiterjedő tiltás formájában jelennének meg. A nemzetközi összehasonlítások azt mutatják, hogy a rendfenntartási szervek bevonása az iskolai prevenció tevékenységbe nálunk a legnagyobb mértékű.

2. MAGYARORSZÁGI DROGHELYZET JELLEMZŐI

Az ESPAD felmérés alapján az iskoláskorúak körében a legelterjedtebb kábítószer 2015-ben a marihuána volt. A 16 éves diákok 18,6 %-a használt már ilyen illegális anyagot. Második helyen a szintetikus kannabinoidok állnak, majd a nem orvosi javallatra szedett nyugtatók és alkohol együttes fogyasztása (Drogfókuszpont-2). A szintetikus kannabinoidok használatára első alkalommal a 2015-ös kérdőívben kérdeztek rá, és az utóbbi felmérések adatai alapján emelkedik fogyasztásuk, pedig változó összetételük miatt potenciálisan a legveszélyesebb drogok közé tartoznak. Az alkoholfogyasztást tekintve hazánk a nyolcadik legtöbb alkoholt fogyasztó ország a világon (András 2018), és az alkohol okozta halálozást tekintve is Európa legsúlyosabban érintett országai közé tartozik (Mackenbach et al. 2015).

3. SAJÁT KÉRDŐÍVÜNK EREDMÉNYEI

Saját kérdőíves vizsgálatunkban arra voltunk kíváncsiak, hogy a drogokkal kapcsolatos ismeretek és a drogfogyasztás mutat-e valamilyen összefüggést.

Kérdőívünket 1216-an töltötték ki (376 férfi). 593-an felsőfokú tanulmányokat folytattak, vagy már felsőfokú végzettséggel rendelkeztek. A dohányzás mértéke hasonló volt az országos átlaghoz, a szeszesital fogyasztás viszont annál kedvezőbb mértékű volt. Illegális szereket 47,2% próbált már ki, 18,5% utóbbi 30 napban is fogyasztott valamit, a kipróbált illegális szerek között a marihuána volt a leggyakoribb.

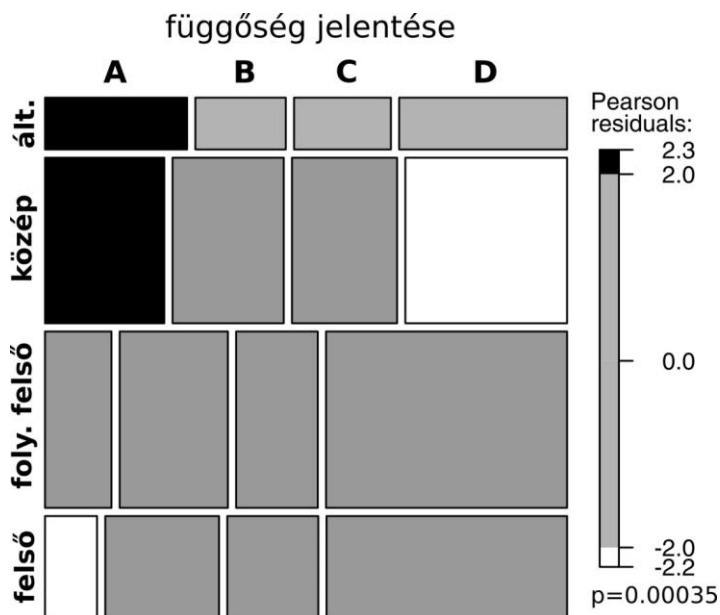
A drogfogyasztás nem függött az anyagi helyzettől, igaz a kérdőívre válaszolók közül mindössze 38 vallotta magát szegénynek és 52 gazdagnak. A falvakban egyelőre alacsonyabb az illegális szereket kipróbálók száma, mint a városokban, a városok közül pedig a megyeszékhelyek kiemelkednek. A kérdőív kitöltői az illegális szereket ismerőseiktől szerzik be, ritka az internetes vásárlás, vagy idegentől beszerzett drog. Az iskolázottság a drogfogyasztás mértékével nem mutatott összefüggést.

Ebben a populációban teszteltük a drogokkal kapcsolatos ismereteket. Megkérdeztük, hogy betegség-e a függőség illetve ki kellett választani a legpontosabb definíciót az általunk megadott változatokból. A függőséget 86% tekintette betegségnek, és 6% nem tudta, hogy betegség-e vagy sem. Kevesen jellemezték a függőséget, az eufóriával és a tevékenység ismétlésével (172 fő), a válaszadók zöme valamilyen káros következményt is kapcsolt hozzá. Leggyakrabban az anyagi teherrel (431 fő), kisebb mértékben a kellemetlen megvonási tünetekkel (143 fő) illetve az egészségkárosodással (223 fő) egészítették ki a rendszeres használatot magában foglaló definíciót. Összességében a válaszadók többsége ugyan betegségnek tartja a függőséget, de nem kapcsolja össze egészségkárosodással. A függőség megítélése és a drogfogyasztás között nem volt összefüggés, a létszám alapján várt válaszmegoszlástól csak a marihuánát rendszeresen fogyasztók tértek el, ők arányaiban gyakrabban választották függőségnek azt a definícióját, hogy a függőség sokszor ismételt örömet okozó tevékenység. Az iskolázottsággal viszont összefüggött a válaszpreferencia. Azt a definíciót, amely a függőséghez nem kapcsolt negatívumot, szignifikánsan többször választották általános iskolai illetve középfokú végzettségűek, míg a felsőfokú végzettséggel rendelkezőknél ez a válasz szignifikánsan kevesebbszer fordult elő. Az egészségkárosító hatást a középfokú végzettséggel rendelkezők szignifikánsan kisebb arányban választották ki, mint a többiek (1. ábra). Ez a válaszpreferencia nem az életkori különbségeket tükrözte, mert amikor az életkort és a függőség meghatározását korreláltattuk a válaszpreferencia eltérő mintázatot mutatott. A 21-24 évesek szignifikánsan kevesebbszer választották azt a definíciót, amely a függőséghez a kellemetlen megvonási tüneteket társította, mint a többiek, de egyébként a többi definíciót minden korosztály azonos gyakorisággal választotta ki.

Amikor egy általunk megadott lista anyagairól kellett eldönteni, hogy függőséget okozó anyagról van-e szó, a 967 válaszadóból 133 mindent ide sorolt, 8-an pedig csak 1-1 anyagot választottak ki (2 a cigarettát, 2 a szeszesitalokat, 1 a kávé, 1 a kokaint, 1 a morfiomot és 1 az amfetamint) (2. ábra). A teát választották ki legkevesebben, mint függőséget okozó szert, de azért akadt 1-1 olyan válaszadó is, aki a teát függőséget okozó szernek írta be, de az LSD-t, marihuánát, vagy a kokaint nem.

A két legálisan is fogyasztható függőséget okozó szer után a kokaint sorolták legtöbbször ebbe a kategóriába, mindössze 59 válaszadó szerint nem okoz függőséget, ők szinte semelyik felsorolt anyagról nem gondolták azt, hogy függőséget okozna. Azok, akik 5-10 anyagot soroltak fel, mint függőséget okozó anyag, az alkohol, cigaretta és kokain mellett a kávé is sokszor szerepelt (52%-nál). Összességében, a válaszadók főleg azokat az anyagokat jelölték meg, amelyeknél gyakori, hogy rendszeresen fogyasztják őket, vagyis ennél a kérdésnél is a rendszeresség jelent meg, mint a függőség legfontosabb ismérve.

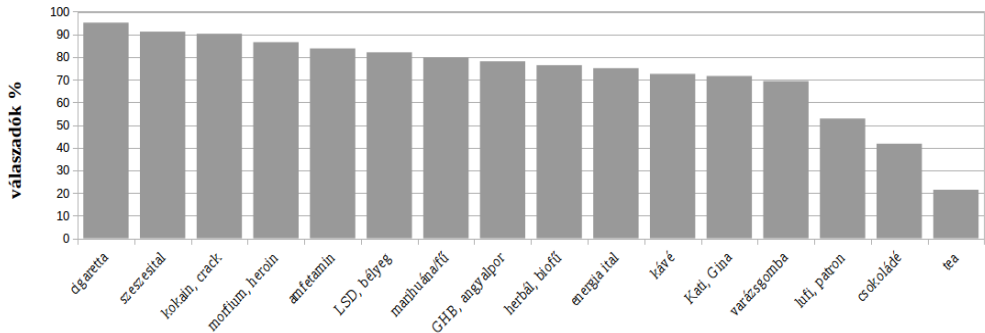
1. ábra: A függőség meghatározása az iskolázottság függvényében



A diagram négyzetei az adott válaszpárokkal jellemezhető populációk nagyságával arányosak. A feketével és a fehérrel jelölt területeken az átlagosnál magasabb illetve alacsonyabb volt az adott választípus előfordulása. Az alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkezők többször választották a függőségnek azt a definícióját, amely csak az ismétlést említi, míg ugyanazt a verziót a felsőfokú végzettséggel rendelkezők szignifikánsan kevesebben választották. Iskolai végzettség szempontjából általános iskolai (ált.), középiskolai (közép) végzettséget, folyamatban levő felsőoktatási tanulói viszonyt (foly. felső) és felsőfokú végzettséget (felső) különböztettünk meg.

A függőség meghatározásához előre megadott definíciók: A) amikor valaki rendszeresen végez egy tevékenységet; B) amikor egy tevékenységet muszáj állandóan csinálnunk, akkor is ha ez akadályozza mindennapi tevékenységeink elvégzését és jelentős anyagi terhet jelent számunkra; C) amikor egy tevékenységet akkor is folytatunk, ha már másra nincs is időnk, anyagi terhet jelent és érezzük egészségkárosító hatását is; D) amikor egy tevékenységet azért kell végeznünk, mert elhagyása nagy kellemetlenségekkel jár, akár végzetes is lehet.

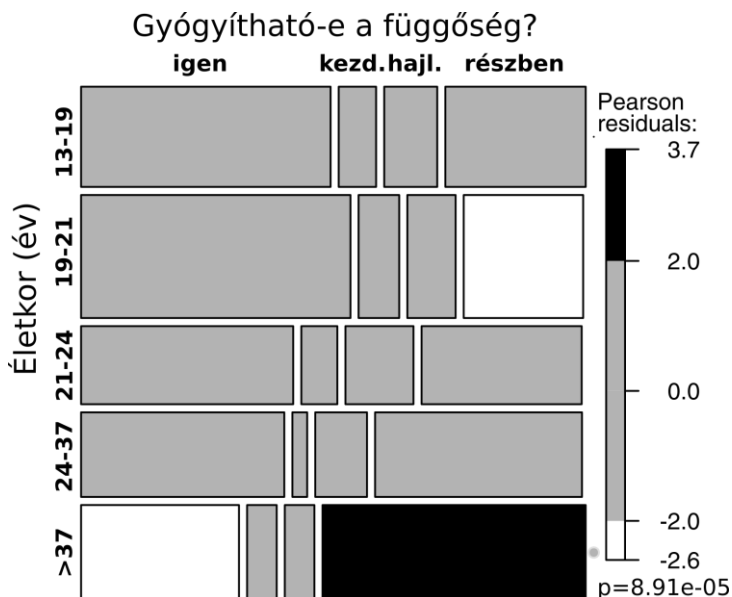
2. ábra: Függőséget okozó szerek



A válaszadók leginkább a cigarettát, szeszitalokat és a kokaint sorolták a függőséget okozó szerek közé, és legkevésbé a csokoládét és a teát.

Megkérdeztük azt is, hogy mennyire tartják gyógyítható betegségnek a függőséget. Az igen és nem válaszok mellett felajánlottunk átmeneteket: csak kezdeti stádiumban gyógyítható, genetikailag hajlamosaknál nem gyógyítható, de a többiekénél igen, illetve teljes mértékben sosem gyógyítható (3. ábra).

3. ábra: A függőség gyógyíthatóságának megítélése az életkor függvényében



A diagram négyzetei az adott válaszpárokkal jellemezhető populációk nagyságaival arányos. A feketével és a fehérrel jelölt területeknél az átlagosnál magasabb, illetve alacsonyabb volt az adott válasz előfordulása. A 37 év felettiek gondolták leginkább azt, hogy a függőség nem gyógyítható teljes mértékben, míg a 21 év alattiak nagy része úgy gondolta, hogy igen. A felajánlott válaszlehetőségek a kérdésre: Igen, teljes mértékben (igen); Csak a kezdeti állapotban (kezd.); Arra hajlamosaknál nem (hajl.) Teljesen sosem (részben).

Három válaszadó választotta csak a nem választ, a többiek szerint különböző mértékben gyógyítható betegség a függőség. A drogfogyasztás és a gyógyíthatóság mértékének megítélése nem mutatott korrelációt. A felsőfokú végzettségűek szignifikánsan többen választották a teljes mértékben nem választ, mint a többiek. Ennél a kérdésnél a válaszpreferenciában az életkornak meghatározó szerepe volt. A 37 éven felüliek szignifikánsan többen gondolták úgy, hogy a függőség teljes mértékben nem gyógyítható, illetve szignifikánsan kevesebben azt, hogy teljes mértékben gyógyítható, mint a fiatalabbak. A 19-20 évesek pedig szignifikánsan kevesebben választották a teljes mértékben nem gyógyítható választ, mint a többi (3. ábra).

4. PREVENCIÓS ISMERETEK OKTATÁSA A KÖZOKTATÁSBAN ÉS A FELSŐOKTATÁSBAN

4.1. Prevenció a közoktatásban és a felsőoktatásban

Az általános iskolai biológia oktatáson belül a kerettanterv előírja a drogprevenciós ismeretek oktatását is. Ez a 8. osztályos biológia tantárgy órakeretébe van beillesztve. Az idegrendszer tanítására 11 óra adott, ezen belül kellene a prevenciós ismeretek oktatását megoldani. Nevelési-fejlesztési célként szerepel: „Az alkohol és a kábítószeres káros élettani hatásának ismeretében tudatos, elutasító attitűd alakítása”, majd a problémák, jelenségek, gyakorlati alkalmazások oszlopban: „Az alkohol egészségkárosító hatásai. A lágy és kemény drogok legismertebb fajtái, hatásuk az ember idegrendszerére, szervezetére, személyiségére. A megelőzés módjai.”, mint tanítási cél megfogalmazása. Ezeket az ismereteket azonban az idegrendszer tanítására megadott 11 óra keretén belül kellene átadniuk a szaktanároknak, amely valójában az összefoglalás, tanultak ellenőrzése után 9 tanórát jelent. Az idegrendszer az egyik legnehezebb anyagrész, ezt eleve nagyon nehéz elfogadható módon elsajátíttatni a tanulókkal, ebből kellene áldozni legalább 2 órát a drogprevenciós ismeret oktatására, holott fejlesztési követelményként szerepel: „A személyes felelősség tudatosulása, a szülő, a család, a környezet szerepének bemutatása a függőségek megelőzésében”. A kockázatos, veszélyes élethelyzetek megoldási lehetőségeinek bemutatása” (Kerettanterv 2012). Középiskolában gyakorlatilag a helyzet ugyanilyen. A felsőoktatást vizsgálva az Emberi Erőforrások Minisztériuma Tanári Képzési és Kimeneteli Követelményeket szabályozó hatályos rendeletei előírják a drogokkal és a prevencióval kapcsolatos ismeretek oktatását biológia tanári, gyógypedagógiai, egészségfejlesztő, illetve gyógynövénytermesztő tanári szakokon, de csak ezeken a szakokon (EMMI 2016). Eszerint bármilyen szakos tanár megtarthatja a drogprevencióról szóló osztályfőnöki órát, megfelelő szakmai ismeret nélkül. Sok esetben a prevencióról beszélő felnőtt nem hiteles a tanulók számára, főleg ha ő maga is dohányzik, esetleg alkoholt fogyaszt, ezért szerencsésebb, ha a prevenciót külsős szakemberek végzik. Az iskolai prevenció általában mindent tilt, nem mindig tér ki az alkalmankénti használat, a rekreációs fogyasztás, illetve függőség közötti különbségre.

4.2. Serdülőkor sajátosságai és a prevenciós gyakorlat

A serdülőkor jellemző magatartásformája a veszélykeresés, a kíváncsiság, a szülő és a pedagógusok befolyásának, útmutatásának csökkenése, ehelyett megnő a kortárs csoportok szerepe a serdülők életében. Rengeteg kutatás bizonyítja, hogy bármilyen témát illetően a tiltásnak és a szankcionálásnak nincs értelme.

Életkori sajátosságuk a határok feszegetése, azonban identitáskeresésük folyamán hibázhatnak (Cole - Cole 1997). Nem megoldás a mindent tiltás, mert szocializálódásukhoz, fejlődésükhöz a különböző élethelyzetek megtapasztalása elengedhetetlen.

4.3. Kármérséklő stratégiák

A kármérséklő vagy kárenyhítő stratégiák (harm-reduction strategies) elsősorban az angolszász országokban alkalmazott, a klasszikustól eltérő drogprevenciós stratégiák (Ritter – Cameroni 2006). Olyan programok, gyakorlatok, stratégiák összessége, melyek a legális, illegális drogok hatásának komoly következményeit próbálják mérsékelni (Heretohelp 2011). Ezek a programok nemcsak a tudatmódosító szerekkel kapcsolatban használhatóak, egyéb függőségeknél is. Szerencsejáték-függőség, testépítés során használt szteroidok használatának visszaszorítása, óvatlan szexuális kapcsolatok következményeinek mérséklése is cél (Harm reduction 2008). Ezek a programok a teljes tiltással szemben elfogadják a fogyasztás tényét, fő céljuk a káros következmények és az egyéni fogyasztás csökkentése (Ritter – Cameroni 2006), hogy megpróbálják megakadályozni, az olyan viselkedési minták rögzülését, melyekhez valamilyen függőséget okozó szer használata társul. A droghasználóhoz való hozzáállás végig semleges marad, nem ítélik őt el. Távlati cél itt is az absztinencia, de ezt lépésenként közelítik, kisebb célokat határoznak meg, és ezek között a választás a használó kompetenciája (Case - Strathdee 2005). A kárenyhítő programok előnye, hogy a fogyasztó könnyebben marad a rekreációs fogyasztás keretei között, vagyis függőség nem alakul ki. Legális drogoknál a programok hatásosságát sok kutatás igazolja. (Stapleton et al. 2013). Hátránya egyrészt az, hogy bizonyos designer drogok fogyasztásánál már egyetlen alkalom is okozhat maradandó károsodást, másrészt a korlátozások nem biztos, hogy elégségesek, ha a hajlamosító genetikai tényezőkkel rendelkező egyén erősen addiktív anyagokat próbál ki (Stafford - Breen 2017). Alkohol esetében azonban ezek a stratégiák működnek (Martens et al. 2004).

4.3.1. Drogok ellenőrzése

A drogok ellenőrzése nem új módszer. A 90-es években alakult ki Hollandiában, ma már a nemzeti drogpolitika részévé vált (Winstock et al. 2001). A nagy bulikon, koncerteken, zenei fesztiválokon, ahol szinte biztosra vehető a különféle illegális szerek fogyasztása és ahol sok, komoly túladagolós esetet kell kezelni, néha letális végűeket is, érdekes módszert vezettek be. Önkéntesek vásárolnak különféle drogokat a helyszínen, ezeket mozgó laborokban tesztelik, majd 30 perc múlva már a kivetítőkön és honlapon is elérhetőek az eredmények, színkóddal jelölve a drog veszélyességét.

A módszer működik, mivel a túladagolások esetek száma csökkent, ahol ezt használják. Európa sok országában ez elfogadott és bevált kárenyhítő módszer (Kriener – Schmid 2005).

4.3.2. Korlátok felállítása – PBSS

A túlzott alkoholfogyasztás a felsőoktatásban tanulók között ismert jelenség. Az USA-ban a főiskolai hallgatók 40%-a fogyasztott jelentős mennyiségű alkoholt az elmúlt 2 hétben (Johnston et al. 2005; Wechsler et al. 2002). A teljes tiltás nem vezet eredményre, sok országban ezek a fiatalok nagykorúak a jogszabályok szerint, tehát legális számukra az alkohol vásárlása és fogyasztása. Azonban vannak olyan különleges viselkedési stratégiák, melyekkel csökkenthető a túlzott alkoholfogyasztás, és az ezzel kapcsolatos ártalmak is (Benton et al. 2004; Delva et al. 2004; Martens et al. 2004, 2005). Martens és munkatársai ezt egy nagy mintaszámú kutatással igazolták. A vizsgálatban 505 olyan hallgató vett részt, aki fogyasztott nagy mennyiségű alkoholt az elmúlt 2 hétben. A nagy mennyiség alatt 4-5 vagy több ital értendő egy alkalommal. A résztvevők a PBSS-ben (Protective Behavioral Strategies Scale) megfogalmazott stratégiákat kellett, hogy teljesítsék. A stratégia 3 részre osztja a tanácsokat. Az első típusba az alkoholfogyasztás limitálását célzó tanácsok tartoznak: határozza meg, hány italt iszik; legyen önnel olyan barát, aki a tudomására hozza, ha véleménye szerint nem szabadna többet innia; előre meghatározott időben hagyja abba az alkoholfogyasztást; igyon közben vizet; kérjen több jeget az alkoholos italba. A második típus az alkoholfogyasztási szokásokhoz kötődő kárenyhítést célozza: ne vegyen részt alkoholfogyasztással kapcsolatos játékokban; ne keverje a különböző alkoholfajtákat; igyon lassan, stb. Az utolsó blokk a komoly következményeket próbálja mérsékelni: józan vezető mellé üljön; csak baráttal menjen haza; tudjon emlékezni, hol fogyasztott alkoholt. A vizsgálatban résztvevők között csökkent a túlzott lerészegedés.

5. ÖSSZEFOGLALÁS

A Nemzeti Drogellenes Stratégiában megfogalmazott elvek nem mérséklék a kívánt mértékben a függőséget okozó szerekkel kapcsolatos problémákat. Az átlagot meghaladó ismeretekkel rendelkező populációt tekintve is a drogokkal és a függőséggel kapcsolatos ismeretek felszínesek és sokszor helytelenek. Sajnos, a média hatása erőteljes, sok téves ismeret innen ered, így indokolt lenne a prevenciós ismeretek oktatása a közoktatási és felsőoktatási intézményekben, azonban a közintézményekben tantárgyi keretek között nem valósítható meg a prevenciós ismeretek oktatása. A serdülők körében, életkori pszichés sajátosságai miatt a teljes tiltás és büntetés nem vezet eredményre. Az angolszász országokban már alkalmazott kárenyhítést célzó programok bevezetése néhány területen mindenképpen megfontolandó lenne.

6. KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

A kutatást az EFOP-3.6.1-16-2016-00001 „Kutatási kapacitások és szolgáltatások komplex fejlesztése az Eszterházy Károly Egyetemen” pályázat támogatásával valósítottuk meg.

Felhasznált Szakirodalom

- András Bence (2018) A magyarok borzalmasan sokat isznak. <https://www.portfolio.hu/prof/20180603/a-magyarok-borzalmasan-sokat-isznak-mutatjuk-a-rangsort-287628>
- Benton, S. L. Schmidt, J. L. Newton, F. B. Shin, K. Benton, S. A. Newton, D. W. (2004). College student protective strategies and drinking consequences. *Journal of Studies on Alcohol*, 65. 115–121.
- Case, P. Strathdee, S. A. (2005) *Drug Use In: The AIDS Pandemic*. eds: Mayer, K., H., Pizer, H., F. Academic Press, <https://doi.org/10.1016/B978-012465271-2/50020-0>.
- Cole M. Cole S. (1997): *Fejlődéslélektan*. Budapest, Osiris Kiadó, 600 p.
- Delva, J. Smith, M. P. Howell, R. L. Harrison, D. F. Wilke, D. Jackson, D. L. (2004). A study of the relationship between protective behaviors and drinking consequences among undergraduate college students. *Journal of American College Health*, 53. 19–26.
- Drogfókuszpont-1. Bevált gyakorlatok portálja. Megtekintve: 2019. 09. 30. <http://drogfokuszpont.hu/bevalt-gyakorlatok-portalja/prevencio/iskola/#biz>
- Drogfókuszpont-2. Tények és számok. Megtekintve: 2019. 09. 30. (<http://drogfokuszpont.hu/szakteruleteink/populacios-vizsgalatok/populacios-vizsgalatok-tenyek-es-szamok/>).
- Nemzeti Drogellenes Stratégia (2013). Megtekintve: 2019. 09. 15. [http://www.emcdda.europa.eu/system/files/att_237933_EN_Nemzeti%20Drogellenes%20Start%C3%A9gia%202013-2020%20\(HU\).pdf](http://www.emcdda.europa.eu/system/files/att_237933_EN_Nemzeti%20Drogellenes%20Start%C3%A9gia%202013-2020%20(HU).pdf)
- 18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet (2016). Megtekintve: 2019. 09. 15. [www.mab.hu › mab › tir › kkk › KKK_18_2016_EMMI_160902](http://www.mab.hu/mab/tir/kkk/KKK_18_2016_EMMI_160902).
- Harm reduction (2008).: An approach to reducing risky health behaviours in adolescents. *Paediatrics & child health*, 13(1), 53–60. doi:10.1093/pch/13.1.53
- Heretohelp (2013): Harm reduction strategies. Megtekintve: 2019. 09. 30. <https://www.heretohelp.bc.ca/workbook/you-and-substance-use-harm-reduction-strategies>

- Johnston, L. D. O'Malley, P. M. Bachman, J. G. Schulenberg, J. E. (2005). Monitoring the future national results on adolescent drug use: Overview of key findings, 2004. (National Institutes of Health Publication No. 05–5726). Bethesda, MD: National Institute on Drug Abuse.
- Kerettanternv (2012) Megtekintve: 2019. 09. 30. http://kerettanternv.ofi.hu/02_melleklet_5-8/index_alt_isk_felso.html
- Kriener, H. Schmid R. (2017). Check your pills. Check your life. ChEck iT! High quality on-site testing of illicit substances: information, counselling and safer use measures at raves in Austria. DrugText. [Internet] 2005. <https://www.pdf.investintech.com/preview/72856708-1d0a-11e8-b174-0cc47a792c0a/index.html>. Accessed 14 Jan 2017.
- Mackenbach, J. P. Kulhánová, I. Bopp, M. Borrell, C. Deboosere, P. Kovács, K. Looman, C.W. Leinsalu, M. Mäkelä, P. Martikainen, P. Menvielle, G. Rodríguez-Sanz, M. Rychtaříková, J. de Gelder, R. (2015) Inequalities in Alcohol-Related Mortality in 17 European Countries: A Retrospective Analysis of Mortality Registers. PLoS Med. 12. 12. sz. e1001909. doi: 10.1371/journal.pmed.1001909.
- Martens, M. P. Taylor, K. K. Damann, K. M. Page, J. C. Mowry, E. S. Cimini, M. D. (2004). Protective factors when drinking alcohol and their relationship to negative alcohol-related consequences. Psychology of Addictive Behaviors, 18, 390–393.
- Ritter A. Cameroni J. (2006): A review of the efficacy and effectiveness of harm reduction strategies for alcohol, tobacco and illicit drugs, Drug and Alcohol Review 2006/25 szám. 611 – 624.p.
- Stafford J. Breen C. Australian trends in ecstasy and related drug markets (2016). Findings from the ecstasy and related drugs reporting system (EDRS). Australian Drug Trends Series No. 172.Sydney: NDARC. UNSW Australia; 2017.
- Stapleton, J.L. Turrisi R. Cleveland MJ. Ray AE. Lu S-E. (2013). Pre-college matriculation risk profiles and alcohol consumption patterns during the first semesters of college. Prevention Science. 2013;1–11. doi:10.1007/s11121-013-0426-2. [PubMed: 23111547]
- Winstock A Wolff K. Ramsey J. (2001). Ecstasy pill testing: harm minimization gone too far? Addiction. 96. 1139–48.

ABSTRACT

DRUG PREVENTION STRATEGIES IN SCHOOLS: POSSIBILITY TO IMPLEMENT PROGRAMS AIMING PREVENTION AND HARM REDUCTION

The working prevention programs, in public education have low efficiency and the National Drug Strategy does not provide factual guidance for their implementation. The Hungarian drug status, similarly to the international situation, shows increase in the consumption of designer drugs, and a high alcohol consumption associated with high alcohol-related mortality. The prevention programs are mainly knowledge-transfer programs, and they prohibit the consumption of any legal and illicit psychoactive substances completely. In our questionnaire we studied how the knowledge about addiction correlates with substance use or education. We found that the general knowledge about drugs is superficial, the danger of drug consumption is underestimated even in a well educated population. The majority of the respondents did not connect addiction to health damage or irreversible changes in behavior. New prevention programs therefore should emphasize these aspects addiction and they might introduce harm reduction strategies to protect recreational drug users from developing addiction. To apply this new approach we have to rethink the strategy of prevention programs and the teaching method of this knowledge in schools. The teaching of drug-related knowledge and coping skills could be incorporated into public education but it demands the expansion of the number of obligatory lessons and courses. The teaching material has to implement other method-made prevention activities and it has to be taught to teachers during their training. It has to be taken into consideration that prohibition and the use of sanctions aren't useful and effective in teen-agers, so it would be reasonable to incorporate elements of different harm reduction strategies into the prevention programs.

Szalay Krisztina

tanársegéd

Eszterházy Károly Egyetem

szalay.krisztina@uni-eszterhazy.hu

Dr. habil. Emri Zsuzsanna

főiskolai tanár

Eszterházy Károly Egyetem

emri.zsuzsanna@uni-eszterhazy.hu

**„JUST DO IT”
A PEDAGÓGUSOK ATTITŰDJÉNEK FELTÉRKÉPEZÉSE
A LEMORZSOLÓDÁS ASPEKTUSÁBÓL**

Absztrakt

Tanulmányunk a „Pedagógusok módszertani felkészítése a végzettség nélküli iskolaelhagyás megelőzése érdekében” projekt keretében szervezett, egynapos képzések módszertanát mutatja be, melynek célja a valós és releváns problémák felszínre hozása és azokra való reflektálás volt. A diszkriminációval kapcsolatos tanári attitűdök feltárására egy fókuszcsoportos vizsgálatba ágyazott szimulációs gyakorlatot alkalmaztunk. Ez a saját élményű megközelítés a praxisban tevékenykedő pedagógusok érzékenyítésének, problémára fókuszáltatásának egy lehetséges modellje, mely az átélt érzések artikulációjával szakmai énképük tudatosodását, vizsgálatát mozdítja elő. Az egynapos képzések másik lényeges tapasztalata, hogy a PTE BTK Neveléstudományi Intézetének továbbképzési portfóliója illeszkedik a képzési napok során feltárt egyéni és intézményi igényekhez, adaptálható tudást kínál a pedagógusok számára, sőt a trénerre válás lehetőségét is felajánlja

1. BEVEZETÉS

A „Pedagógusok módszertani felkészítése a végzettség nélküli iskolaelhagyás megelőzése érdekében” (EFOP-3.1.2-16 kódjelű) projekt célja a végzettség nélküli iskolaelhagyás csökkentése és a köznevelés hátránykompenzációs képességének erősítése. Mindezt intézményfejlesztési folyamatba ágyazott pedagógus-továbbképzések lebonyolításával kívánja támogatni a köznevelés színterein a korai iskolaelhagyás, az iskolai lemorzsolódás megelőzésének érdekében. A projekthez kapcsolódó rövid idejű továbbképzéseink célja az volt, hogy a Dél-Dunántúli Régióban dolgozó pedagógusok és intézményvezetők képet nyerjenek a projektben díjmentesen hozzáférhetővé tett szolgáltatásokról, azok szakmai és jogszabályi háttéréről. Az egynapos képzések közvetlen célja volt, hogy a vezetők, nevelőtestületek, pedagógusok felismerjék a lehetőséget saját intézményük fejlesztésére a felkínált programban, így tudatosan, saját intézményi törekvéseikhez is illesztve válasszanak továbbképzéseket a projekt keretén belül.

1.1. Módszertani megfontolások

Mivel a rövid, egynapos képzések résztvevői a szakmai napra előzetesen bejelentkezett tantestületek, tankerületi központok, lemorzsolódással veszélyeztetett iskolák tanárai voltak, egyik legfontosabb kérdésünk az volt, hogy milyen módon szólítsuk meg a praxist, hogy valós és releváns problémák kerüljenek a felszínre. Választott módszertanunk a fókuszcsoporthoz tartozó vizsgálat egy olyan változata, amelyben az akciókutatás egyes elemei is megjelennek. Ezek az akcióelemek a pedagógusokkal való partneri szövetkezést célozták, bevonásukat a folyamatba, a szituáció megélését, mely kulcsfontosságú a valós problémák felszínre kerülésének szempontjából.

1.2. Az akciókutatás releváns szempontjai

Az akciókutatás fontos ismérve a kutatásban részt vevő szereplők egyenrangúsága, közös tudás létrehozása, „illetve a szereplők ösztönzése arra, hogy saját kezükbe vegyék sorsuk irányítását” (Bodorkós 2010:27). Alaptétele, hogy az érintettek nemcsak képesek részt venni a folyamatban, hanem joguk is van erre (Csillag 2016) és a kutatás ilyenfajta demokratizálásával relevánsabb válaszok szülehetnek a megfogalmazott problémákra (Vámos 2013). A pedagógusok akciókutatásba való bekapcsolódásának fontos hozadéka ezért, hogy „kezdik tudni” és nem csak „remélik” nevelő- és oktatómunkájuk sikerességét, valamint profitálnak a szakmai közösséggel folytatott diskurzusból (Havas 2004). Az oktatási innovációk, fejlesztések implementációs folyamatában kiemelkedő fontosságú a pedagógusok egyéni és kollektív tanulása, melyet meghatároznak „a szakmai viselkedést orientáló vélekedések, ill. az egyéni szűrők” olyan elemek, mint a „feladat újszerűségének reális megítélése, a sikeres teljesítés esélyéről való gondolkodás, a saját képességekről alkotott elképzelés, a feladat iránti érdeklődés, a megelőző tanulási élmények, az erőforrásokkal való gazdálkodás, ill. a tanulási környezet sajátosságaira történő reflektálás.” (Fazekas 2014: 16). Az egynapos képzések egyik fontos célja a pedagógusok nézeteinek, tanulásuk affektív dimenziójának feltárása, az ezekre történő reflektálás, élmények megosztása és összekapcsolásuk a képzéseken megcélzott tanári kompetencia-területekkel.

1.3. A fókuszcsoporthoz tartozó vizsgálat elméleti vonatkozásai

A fókuszcsoport különböző definícióinak közös eleme, hogy „egy olyan kutatási módszert jelent, amelynek során az adatok úgy keletkeznek, hogy a kutatás alanyai csoportosan kommunikálnak egy témáról” (Vicsek 2006:17).

A fókuszcsoporthoz tartozó vizsgálatok során általában olyan információ felszínre hozása a cél, amely hétköznapi, megszokott interakciókban nem feltárható, a moderátor ezért a résztvevők „őszinte” válaszainak előcsalogatására törekszik. A fókuszcsoporthoz tartozó egyik erősségének tekintik a szakemberek, hogy a kiválasztott téma tárgyalása közben a kutató/moderátor a csoportfolyamatokról, a csoporton belüli interakciókról, valamint a csoportnormákról is kaphat információt. Ez konkrétan azt jelenti, hogy nagyobb eséllyel derülhet ki, hogy a csoport tagjai milyen érveket hoznak fel az álláspontjuk mellett, milyen információforrásokra hivatkoznak, milyen indoklást támadnak vagy fogadnak el, milyen nézeteket vállalnak nyíltan az adott közösségben (Vicsek 2006). Esetünkben ez azért volt lényeges szempont, mert a pályázat keretében kidolgozott képzések célcsoportjai tantestületek és fejlesztő csoportok, melyek belső dinamikája erősen befolyásolhatja a képzések sikerességét. A fókuszcsoporthoz tartozó vizsgálat a kérdőívénél alkalmasabb a „résztvevők gondolkodási kereteinek, sémáinak, prioritásainak vizsgálatára” az adott témával kapcsolatban (Vicsek 2006:27), hiszen itt nem a kutató előzetes elképzelései kerülnek előtérbe előre megfogalmazott kérdések formájában, hanem a résztvevők élményeiből bontakozik ki a téma megközelítése, értelmezési kerete. A fókuszcsoporthoz tartozó zajló beszélgetés nemcsak „komplex vélemények és motivációk” (miérték és hogyanok) feltárására alkalmas (Vicsek 2006:29) hanem koncentráltabban és gyorsabban jutunk olyan adatokhoz, melyek diverzifikált véleményeket jelenítenek meg. A fókuszcsoporthoz tartozókon belül lehetőség van arra, hogy a résztvevők közös tevékenységekben vegyenek részt, melyek során megfigyelhetjük a spontán reakciókat, a nem verbális kommunikáció különböző formáit, valamint a tevékenységre vonatkozó reflexióikat is értékelhetjük. Az általunk választott közös tevékenység egy olyan szimulációs gyakorlat volt, melynek során a résztvevők meg tapasztalhatták a diszkrimináció mechanizmusát. A Just do it! gyakorlat nemcsak az egyének szintjén hozott felszínre érzelmeket és tett láthatóvá attitűdöket, hanem a feladatot követő beszélgetés során „a résztvevők felfedezhették a közös tapasztalatok erejét, rádöbbenhettek arra, hogy az általuk megélték nem számítanak egyedi jelenségnek” (Vicsek 2006: 39). Ezenfelül a csoportinterakció a tapasztalt jelenségek mélyebb megértése mellett olyan részletek aktiválását is segítheti, ami különben elsikkadt volna és a résztvevők maguk számára sem fogalmazták volna meg. (Vicsek 2006) A tantestületekkel, tanári csoportokkal való munka során ez a megfigyelés megerősítést nyert, és a legtöbb esetben pozitív élményként értékelődött az a folyamat, amelybe az egy napos képzések során bevontuk őket.

1.4. A szimulációs gyakorlat kontextusa és háttere

A Just do it! elnevezésű szimulációs gyakorlat forrása az „All Different All Equal” című, oktatási csomag, amely az Európa Tanács megbízásából készült azzal a céllal, hogy előmozdítsa és módszertanilag támogassa a fiatalok és felnőttek interkulturális oktatását. A gyakorlatorientált módszertani gyűjtemény a társadalmi sztereotípiák és előítéletek, az idegengyűlölet, a diszkrimináció, az intolerancia megnyilvánulásait és mechanizmusait tárja fel csoportos tevékenységek keretében, tudatosítva a résztvevőkben saját szemléletüket, attitűdjüket. A Just do it! gyakorlat alapvető célja annak a mechanizmusnak a feltárása mely a diszkriminált csoportokat felelőssé teszi saját helyzetükért, annak tudatosítása, hogyan járulunk hozzá mi magunk a méltánytalan társadalmi struktúrák fenntartásához. A gyakorlat során maguk a résztvevők is megtapasztalják a hátrányos helyzetből fakadó diszkrimináció méltánytalanságát, valamint a privilegizált helyzet látásmódot torzító hatását. A Just do it! struktúrát alkalmasnak találtuk a tanárok érzékenyítésére és a problémával való szembesítésre a vonatkozó attitűdök feltárása és az azokra való reflektáltatás által.

A Just do it! struktúra szervesen ágyazódott be a rövididejű képzések folyamatába, oly módon, hogy a Just do it! gyakorlatot megelőzte egyrészt egy kb. 15 perces tréneri előadás a képzésekről, azok európai uniós és hazai hátteréről, másrészt a projekt kontextusának feltérképezése és megismerése (szövegek feldolgozása kooperatív struktúrák alkalmazásával (Arató-Varga 2006), mely azzal zárult, hogy a résztvevők megfogalmazták milyen relevanciája van a saját intézményükben a korai iskolaelhagyás kérdéskörének. A nemzetközi, hazai, illetve helyi intézményi szintekkel kapcsolatos fogalmak és kérdések rendszerezését követően a Just do it! gyakorlat fókuszcsoportos, akcióelemekkel kiegészített alkalmazása szembesítette a részt vevő pedagógusokat a hátrányos helyzettel, saját rögzült nézeteikkel valamint rávilágított egyéni felelősségükre és mozgásterükre. A Just do it! tevékenység közben megélt élményeket (frusztráció, konfliktusok, sikerélmény, bizonytalanság), az azokra adott részben spontán, részben irányított reflexiókat a trénerek összegyűjtötték és olyan csomópontokba rendezték, hogy láthatóvá váljon a pedagógusok igénye és a képzési kínálat közötti átfedés. Az egynapos képzések utolsó blokkjaként egy újabb rövid tréneri előadás következett (a konkrét képzési kínálat ismertetése) majd a képzésleírásokkal való ismerkedés csoportokban (kooperatív struktúrában). A résztvevőknek ez után lehetőségük nyílt arra, hogy a képzési nap során megfogalmazódott igényük és érdeklődésük szerint jelezzék mely képzéseket választanák. Az egyéni döntések (név nélkül) egy nagycsoportos diagrammon jelentek meg, a trénerek számára is láthatóvá téve a preferenciákat és hangsúlyokat.

2. A KUTATÁSI FOLYAMAT LEÍRÁSA

Az egynapos rövid idejű képzések során alkalmazott Just do it! struktúrát iskolai szituációba helyeztük, melynek célja az volt, hogy a résztvevő tanárok saját élményű gyakorlat során felismerjék a tanulási környezet és a tanári instrukciók jelentőségét a megelőzésben. A Just do it! feladathoz a résztvevőket 4-6 fős csoportokra osztottuk majd azt kértük, hogy a terem lehető legtávolabbi pontjain helyezkedjenek el egy-egy asztal körül. Felhívtuk a figyelmüket arra, hogy a csoportok egymás között nem kommunikálhatnak, egymástól segítséget nem kérhetnek valamint, hogy minden csoport külön instrukciót kap a tréning vezetőjétől, ami szigorúan titkos, továbbá minden csoport csak a tréner által kiosztott eszközöket használhatja.

A csoportok az alábbi eszközöket és instrukciókat kapták:

Csoport	Eszköz	Instrukció
A. csoport	Egy ív csomagolópapír, színes magazinok, 4 olló, 2 ragasztó, 4 különböző színű filc.	A rendelkezésre álló anyagokból és eszközökkel készítsenek egy kollázst, amely bemutatja az öszt.
B. csoport	Egy ív csomagolópapír, 3 különböző színű filc.	A rendelkezésre álló anyagokból és eszközökkel mutassák be az öszt.
C. csoport	Egy ív csomagolópapír, egyetlen filc.	A rendelkezésre álló anyagokból és eszközökkel mutassák be az öszt.
D. csoport	Semmilyen eszközt nem kapnak.	Kore ni kori yo dousaibou. (Az instrukció ebben az esetben japánul hangzott el, de lehet bármilyen, a résztvevők által nem beszélt idegen nyelven vagy halandzsa. Esetleg nem mondunk semmit.)

Miközben a csoportok dolgoztak, a trénerek körbejártak a teremben: az A csoportot megkérdezik, hogy szükségük van-e még további eszközökre, kifejezték támogatásukat és elismerésüket, bátorították a csoport tagjait. Barátságosan biztatták a B és C csoportot is, de nem ajánlottak fel további eszközöket, sőt hangsúlyozták, hogy csak azzal dolgozhatnak, amit kaptak. Az eszköz és érthető instrukció nélküli, D csoportnak rosszallásukat fejezték ki azzal kapcsolatban, hogy nem haladnak a feladattal vagy nem azt csinálják, amit kértek tőlük.

Ha bármely csoport megkérdezte, hogy mennyi ideje van a munkára, arra a trénernek nem válaszoltak. Viszonylag rövid idő elteltével (kb. 8 perc után) a tréning vezetője hirtelen megszakította a folyamatot és megkérte a résztvevőket, hogy fejezzék be a munkát. Ezt követően megkérte a mikro-csoportokat, hogy mutassák be az elkészült produktumokat a nagy csoportnak: például ragasszák ki az elkészült „műveket” a teremben, ill. minden csoportból egy fő álljon ki a többiek elé a közös alkotással és néhány szóval mutassa be. Végül a mikro-csoportoknak értékelniük kell egymás munkáját, az alkotásokat sorrendbe állítva (sajátjukat is elhelyezve a legjobbtól a legrosszabbik terjedő skálán), döntésüket indokolniuk kell.

A gyakorlat rendkívül fontos fázisa, hogy a résztvevők kifejezhessék a folyamat során átélt érzéseiket: a frusztrációtól a közös kreatív munka öröme át az értékeléssel kapcsolatos kételyekig. Az élményeket megoszthatják csoportforgó cetlin mindegyik csoportban, majd pedig ennek kihangosítása történhet a nagyobb csoportban gyűjtés cetlin körtáblán struktúrában (mindenki ír cetlit a mikro-csoportban, majd megbeszélik, hogy melyik négyet írják fel egy-egy külön cetlire, amit csoportonként egy fő kiragaszt a táblára és kommentálja). Az ilyen módon gyűjtött reflexiók a táblán egyfajta gondolatérképpé (mind-map) rendezhetők, további megjegyzésekkel elláthatók, kimutathatók azok a csomópontok, ahol a pedagógusok valós igénye és a fejlesztők szándéka egybeesett.

3. A TAPASZTALATOK ÉS REFLEXIÓK ÖSSZEGZÉSE

A Just do it! gyakorlatra adott reflexiókból kibonthatók a résztvevő pedagógusok bizonyos rögzült nézetei, a folyamat közben átélt érzések artikulációja (megfelelően irányított kérdésekkel) pedig szakmai énképük tudatosodását, vizsgálatát mozdítja elő. Azt tapasztaltuk, hogy a tevékenység során a legnagyobb frusztrációt és legerősebb érzelmi reakciót a méltányosság hiányának megélése okozta, vagyis az eszközökkel (filc, papír, olló, ragasztó) való ellátottság különböző mértéke, amely az esélyegyenlőtlenséget volt hivatott modellezni. A váratlan hátrányos helyzetre adott válaszok skáláján az egyik szélsőséges reakció a teljes tanácstalanság és az ebből fakadó passzivitás volt, de előfordult az is, hogy a frusztráció hatására az „eszköztelen” csoport kivonult a teremből. Ezekben az esetekben jellemző volt a felelősség hárítása, panaszkodás, a körülmények okolása, sértődés, másokra mutogatás. Gyakran találoztunk azonban a „rugalmas alkalmazkodás” (reziliencia) jelenségével, amikor a nem méltányos helyzetbe került (eszköz és instrukció nélküli) csoport a „semmitől valamit hozott létre”, mondván, hogy „bármit csinálunk azzal már nyertünk”.

A két szélsőség között helyezkedtek el azok a csoportok, akik a helyzetükön a szabályok megszegésével (csak a trénertől kapott eszközökkel és instrukció alapján dolgozhattak), „csalással” igyekeztek javítani: mobil telefont/internetet használtak, a másik csoporttól információt és eszközöket próbáltak szerezni. A tréneri metareflexiók során ezért felvetettük a „fegyelmezett innováció” fogalmát, vagyis olyan kreatív folyamat elindításának a lehetőségét, melynek során az újszerű megoldásokat kereső résztvevők a kereteket nem hágják át. „Az oktatás meglehetősen túlszabályozott világában elsősorban azoknak az innovációknak van esélyük fennmaradásra és fejlődésre, amelyek úgy feszegetik a rutinszerű működés kereteit, hogy nem, vagy csak minimális mértékben, lépnek ki a szabályszerűség keretei közül, csökkentve így az innovációs folyamatokkal szükségképpen együtt járó kockázatokat” (Fazekas et. al 2018:260). Ilyen törekvésekre is láttunk példákat néhány csoportban, ahol a „hátrányok ellenére beinduló” gondolkodási folyamatok eredményeképpen „ügyes ötletek” és kreatív technikai megoldások születtek. A megvalósítás és az értékelés során átélt élmények arról tanúskodtak, hogy azoknak a résztvevőknek is meg kellett küzdeniük a tanácstalanság, bizonytalanság, meg nem értettség, a frusztráció érzésével, akik nem kényszerültek „hátrányos” helyzetbe. Többek között, azért mert a feladat elvégzésére nem volt előre meghatározott idő, a tréneri instruálás (tudatosan) hiányos volt, egymás munkájának értékeléshez a pedagógusok nem kaptak szempontokat, ami aztán konfliktusokat szült a csoportok között. A szimulációnak ez az eleme arra irányult, hogy a tanárok felismerjék a tanári instrukciók és kompetenciák jelentőségét a megelőzésben, valamint a megfelelő konfliktuskezelés elsajátításának fontosságát.

Az egyetlen olyan tényező, amelyet minden csoport pozitívan értékelt, a kooperáció lehetősége volt, ami úgy fogalmazódott meg, mint a „közös kreatív munka élvezete”, „az együtt gondolkodás” vagy a „közös prezentáció sikere”, ugyanakkor felmerült, hogy ténylegesen mennyire volt hatékony a csoportokon belüli együttműködés, megjelent-e az egyéni felelősség vállalása a közös produktum létrehozásának folyamatában. Egymás produktumainak értékelése egy olyan új elem, amely nem szerepel az eredeti Just do it! struktúrában, de az egynapos képzések egyik legtöbb vitát kiváltó mozzanatává vált. A pedagógusok által megfogalmazott értékelésekkel kapcsolatban legmeghatározóbb tapasztalatunk, hogy nagyon sok szempontúak, nem konzekvensek, gyakran semmitmondók, amit a résztvevők úgy fogalmaztak meg, hogy a tanár „belátás alapján értékeli.” Az elhangzott értékelések szempontjai és azok indoklása az alábbi csomópontok köré rendezhető:

Értékelési szempont	Indoklás
kreativitás (megléte/hiánya)	„ügyes ötlet”, „kreatív, mozgásos”, „mit hozott ki a helyzetből”, „ötletesség”, „nem volt erőfeszítés”
részvétel/kooperáció	„sokszínűek voltunk”, „mindenki részt vett”,
hangulat/hatás	„milyen hatást keltett a nézőben”, „humoros volt”,
eszközellátottság	„semmiből valamit hoztak létre”, „keves eszközzel kreatívan”, „nem a produkció, hanem a helyzet nehézsége”
konfliktuskerülés/empátia	„udvarias voltam”, „ő a főnököm”,
nem volt	„nincs szempontunk”, „kell egy utolsó is”,

A tanárok indoklásaiból kirajzolódott az a tendencia, hogy még ha előre megadott szempontok alapján is értékelnek, hajlamosak az értékelést a mindenkori szituációhoz igazítani, vagyis figyelembe vesznek az értékelés szempontjából nem feltétlenül releváns körülményeket. Amikor a jegyek szerinti értékelés tartalmára kérdeztünk rá, a tanárok kizárólag azok kognitív tartalmát említették (pl. matematikai tudás), holott a fenti táblázatban is megjelennek olyan szempontok, mint kreatív gondolkodás, az együttműködés képessége, a reziliencia vagy az érzelmi intelligencia.

4. JAVASLATOK A PRAXIS SZÁMÁRA

Az egynapos képzések egyik fontos tanulsága, hogy a személyközeli, saját élményű, gyakorlatorientált megközelítés a praxisban tevékenykedők érzékenyítésének, problémára fókuszáltatásának egy lehetséges modellje. Ebben a modellben a pedagógusok szituációba helyezésének és az irányított reflektálásnak (rögzült nézeteikkel való szembesítésnek) a célja egy olyan tudatosság elérése, amikor a pedagógus képes és hajlandó saját szakmai énképének vizsgálatára. A rövididejű képzések másik lényeges tapasztalata, hogy a PTE BTK Neveléstudományi Intézetének továbbképzési portfóliója illeszkedik a képzési napok során feltárt egyéni és intézményi igényekhez, adaptálható tudást kínál („implementációs tudás” - Fazekas 2014) a pedagógusok számára, sőt a trénerre válás lehetőségét is felajánlja. A résztvevői megnyilatkozásokra való reflektálás során fontos volt rávilágítani arra, hogy nem az állandó ön-optimalizálás (változó, mindenkori elvárásoknak való megfelelés) a cél, hanem egy rugalmas, egyre gazdagodó, könnyen alkalmazható sémarendszer használata.

Célunk tehát sokkal inkább az, hogy a pedagógus egyre több értelmezési keretben tudjon megvizsgálni egy problémát és reagálni arra, ami növekvő én-hatékonysághoz és önbizalomhoz vezethet. A fókuszált reflexiók (kölcsonös, kollegiális- és önreflexiók) alkalmazása, a működőképes gyakorlat terjesztése, a pedagógusközösségek hálózatosodása mind olyan tényezők, amelyek segíthetik a pedagógusok pszichológiai immunvédelmét, hozzájárulhatnak a szemléletváltáshoz.

Felhasznált szakirodalom

- Arató Ferenc – Varga Aranka (2006): Együtt-tanulók kézikönyve – Bevezetés a kooperatív tanulásszervezés rejtelseibe. PTE BTK Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs
- Bodorkós Barbara (2010): Társadalmi részvétel a fenntartható vidékfejlesztésben: a részvételi akciókutatás lehetőségei. Doktori értekezés Szent István Egyetem, Gödöllő
- Carmen Cardenas, Pat Brander, Juan de Vicente Abad, Rui Gomes, Mark Taylor (2004): Education Pack “all different - all equal”. Ideas, resources, methods and activities for informal intercultural education with young people and adults. Directorate of Youth and Sport, Council of Europe, 2nd edition <http://www.eycb.coe.int/edupack/39.html> Utolsó letöltés: 2019. 01. 20.
- Csillag Sára (2016): A kooperatív akciókutatás elmélete és gyakorlata. Prosperitas Vol. III. 2016/2. (36–62.)
- Fazekas Ágnes (2014): Az uniós oktatásfejlesztés új feltételei. In: Új pedagógiai szemle, 64. évf. 1-2 szám
- Fazekas Ágnes – Halász Gábor – Horváth László (2018): Innovációk és innovációs folyamatok a magyar oktatási rendszerben. In: Educatio 27 (2), pp. 247–264 (2018) DOI: 10.1556/2063.27.2018.2.7
- Havas Péter (2004): Akciókutatás és a tanulás fejlesztése. In: Új Pedagógiai Szemle, 6. 3-8. p.
- Vámos Ágnes (2013): A gyakorlat kutatása a neveléstudományban – az akciókutatás. In: Neveléstudomány ELTE PPK 2013/2. szám. 23-42.p.
- Vicsek Lilla (2006): Fókuszcsoport. Elméleti megfontolások és gyakorlati alkalmazás. Osiris Kiadó, Budapest

ABSTRACT

„JUST DO IT” – EXPLORING THE ATTITUDE OF TEACHERS FROM THE ASPECT OF SCHOOL DROP-OUT

The paper presents the methodology of single-day trainings organised as part of the project „Methodological renewal of the educational system in order to decrease the number of school drop-outs”. Single-day trainings were designed to reveal the attitudes of teachers related to discrimination. A simulation activity embedded in a focus group study aimed to raise awareness of how we discriminate against certain social groups and how we preserve unfair social structures. This approach may be considered as a possible model of assisting the articulation of teachers’ experiences and feelings and the examination of their own professional self-image. Another important lesson learned from the trainings was the observation that the portfolio of trainings developed and offered by the Institute of Educational Sciences, Faculty of Humanities, University of Pécs meets the personal needs and institutional demands revealed during the trainings and provides teachers with adaptable knowledge.

Zank Ildikó

tanársegéd

Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar

Neveléstudományi Intézet

zank.ildiko@pte.hu

A TANÁRI ÉNHATÉKONYSÁG ÉS AZ ISKOLA KOLLEKTÍV KAPACITÁSA KÖZÖTTI ÖSSZEFÜGGÉSEK EMPIRIKUS VIZSGÁLATA

Absztrakt

A korai iskolaelhagyás a tanulmányi teljesítményen túlmenően számos más tényezővel (egyéni motiváltság, szociális készségek, bevonódás, iskolai klíma, tanulás és tanítás szereplőinek együttműködése, szakmai támogató rendszer, stb.) szoros összefüggést mutat (Rumberger –Lim 2008; Rumberger–Rotermund 2012). A tanári vélekedések, meggyőződések, hitek, személyes és kollektív elméletek, együttműködési gyakorlatok befolyásolják pedagógusok gyakorlatát. E hatások gyakran az észlelt énhatékonyságban tükröződnek. A pedagógus észlelt énhatékonysága jelentősen befolyásolja a diákok tanulási jellemzőire gyakorolt hatást még a kevésbé motivált vagy nehezen kezelhető tanulók esetében is (Skaalvik–Skaalvik 2007, 2008, 2010). Az erőteljesebb kollektív kapacitású tantestületek olyan önálló egyéniségekből állnak, akik az eltérő elképzeléseiket, képességeiket és adottságaikat, a különféle osztálytermi stratégiáikat és gyakorlatukat beviszik a közös tudástárba, s a közösség belső önészlelése, tudása, gyakorlata és támogatása mindig rendelkezésükre áll (Fullan 2010, 2011; Hargreaves–Fullan, 2012).

Kutatásunk során arra a kérdésre kerestünk választ, hogy milyen kapcsolat van a pedagógusok észlelt énhatékonysága az iskola kollektív kapacitása között. Az elemzés a Komplex Alapprogram pilot szakaszában részt vevő iskolák pedagógusai körében 2018 augusztus-szeptemberében végzett helyzetfeltáró vizsgálat online kérdőíves vizsgálatra támaszkodik. A végső elemszámunk: 50 iskola 641 pedagógusa. A pedagógusok észlelt énhatékonyságának mérésénél a Skaalvik-féle Norvég Tanári Énhatékonyság Skála (Skaalvik–Skaalvik, 2007) itemsorára és faktorstruktúrára; az iskolai kollektív kapacitás feltérképezésénél pedig az OECD TALIS 2013 tanárkutatásban (OECD 2014) is alkalmazott itemsorra építettünk.

Eredményeink szerint a nagy mértékű észlelt oktatási-nevelési problémák kisebb észlelt tanári énhatékonysággal társulnak, ugyanakkor azok a pedagógusok, akik számíthatnak a kollégáik szakmai támogatására, magasabb énhatékonysággal rendelkeznek. Az észlelt énhatékonyság és az iskola kollektív kapacitása közötti erőteljes, pozitív korreláció van.

Kulcsszavak: korai iskolaelhagyás, tanári énhatékonyság, pedagógus együttműködés, kollektív kapacitás

1. BEVEZETÉS

1.1. Az énhatékonyság fogalma

Az énhatékonyság fogalma Albert Bandura (1997) szociális-kognitív elméletén alapszik: azt írja le, hogy a személy mennyire érzi úgy, hogy meg tudja tervezni és végre tudja hajtani azokat a cselekedeteket, melyek bizonyos cél eléréséhez szükségesek (Bandura, 2006). Az énhatékonyság magában foglalja a személy abbéli meggyőződését is, hogy képes változásokat előidézni a viselkedésben, és tervezni, szervezni és megvalósítani önnön céljait, valamint a megvalósítás folyamatára reflektálni. Az énhatékonysági hiedelmek azt is meghatározzák, hogy a személy hogyan észleli a környezetében felmerülő lehetőségeket és akadályokat (Bandura, 2006), hogyan választja ki a tevékenységeket, mekkora erőfeszítést fordít azok végrehajtására, és meddig folytatja kihívásokkal szembesülve (Pajares, 1997).

1.2. A tanári énhatékonyság (TÉH) koncepciója és pedagógiai relevanciája

Az énhatékonyság kérdése a tanári pálya kontextusában is egyre nagyobb relevanciával bír. A tanárok napjainkban egyre többször találják szembe magukat olyan feladatokkal, amelyek nem csak a tananyag átadására, hanem az osztálytermi – iskolai munka szervezésére, a kollégákkal és szülőkkel való együttműködésre és a változásokkal való megküzdésre is irányulnak. A tanári énhatékonyság (TÉH) koncepcióján (Skaalvik–Skaalvik, 2007, 2008, 2010) a pedagógus abbéli hiedelmeit, meggyőződéseit értjük, hogy mennyire képes olyan konkrét pedagógiai feladatok tervezésére, szervezésére és végrehajtására, amelyek meghatározott nevelési-oktatási célok eléréséhez szükségesek. A TÉH különbözhet annak függvényében, hogy éppen melyik rábízott feladatot kell elvégeznie a pedagógusnak (Avanzi et al, 2013). A pedagógus azon hiedelmeit is vizsgálja, hogy mennyire képes a diákok tanulási jellemzőinek befolyásolására (pl. eredményesség, képességfejlődés), még a kevésbé motivált vagy nehezen kezelhető tanulók esetében is (Guskey–Passaro, 1994) az alacsony SES, szülői háttér és iskolai klíma változóitól függetlenül (Bandura, 1997, Tucker et al, 2005). A tanulók énhatékonyság érzetével és iskolával kapcsolatos attitűdjeivel (Anderson et al, 1988; Cheung–Cheng, 1997), tanulás iránti elkötelezettségével (Guo et al, 2011; Pas et al, 2012), motivációjával és teljesítményével (Ashton–Webb, 1986; Midgley et al, 1989; Ross, 1992) valamint a diákok eredményességét támogató pozitív stratégiák alkalmazásának gyakoriságával egyaránt pozitív összefüggést mutat (Emmer és Hickman, 1991).

1.3. A kollektív kapacitás jelentősége

Megközelítésmódunk szerint – a vonatkozó hazai és nemzetközi kutatási eredményekkel összhangban - a pedagógiai munka kollektív teljesítmény, a pedagógusok egymás közötti együttműködésének és az ezt támogató intézményvezetésnek kiemelt szerepe van a minőségi oktató-nevelő munkában. Az együttműködés legfontosabb, leginkább eredményre vezető módja az, ha a pedagógusok tanulóközösségben működnek együtt (Hattie, 2009; Hallinger–Heck, 2010; Mourshed–Chinezi–Barber, 2010).

Erre a magas fokú, intenzív kollegiális együttműködésre Fullan (2011) az ún. kollektív kapacitás fogalmát vezette be. A kollektív kapacitás megléte magas szintű érzelmi elköteleződést és gyakorlati szakértelmet hoz létre, mely visszahat az oktatás eredményességére. Ennek háttere többre: egyrészt a tanítás folyamatában eredményesnek mutakozó gyakorlatok és tudások a tanártársak számára is széles körben elérhetővé válnak; másrészt a közös tevékenységek erősítik az elköteleződést (Fullan, 2010, 2011). Későbbi elemzésükben Hargreaves és Fullan (2012) kifejtik, hogy az autonómia nem egyéni jelenség, hiszen a felelősség és az elszámoltathatóság kollektív, ugyanakkor a tanárok felé irányuló bizalom és személyes döntéseik támogatása kiemelt jelentőségű. Bár a tanárok munkaidejük jelentős részében egyedül dolgoznak, a közösség belső önértelése, tudása, gyakorlata és támogatása mindig rendelkezésükre áll. A legjobb tantestületek meglátásuk szerint különböző önálló egyéniségekből állnak, akik az eltérő elképzeléseiket, képességeiket és adottságaikat, a különféle osztálytermi stratégiáikat és gyakorlatukat beviszik a közös tudástárba, amelyet aztán a közösen megfogalmazott célok elérése érdekében hasznosítanak (Hargreaves–Fullan, 2012).

A nemzetközi eredményekkel összhangban, számos hazai kutatás is az iskolavezetés és a nevelőtestület kollektív szemléletének döntő jelentőségére utalt az iskolai eredményesség szempontjából. Az egyházi iskolák különösen jó eredményeket tudtak elérni olyan iskolai normarendszer kialakításában és megszilárdításában, amely a hátrányos helyzetű tanulók eredményességére is kiemelkedően kedvező hatással van (Pusztai, 2009; 2011; 2015; Bacskai, 2015). Ugyanakkor a legfrissebb hazai kutatási eredmények a nem egyházi iskolák esetében is meggyőzően támasztották alá, hogy az iskolavezetés kollektív munkát és kollektív tanulást elősegítő beállítódása, a nevelőtestület kollektív autonómiával társuló, együttes tanulási és tanítási gyakorlata, valamint az iskolák kistérségi együttműködése jelentős mértékben elősegíti, hogy a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók az elvárhatónál jobb teljesítményt nyújtsanak (Baráth, 2014; Sági, 2016; 2018).

2. ADATOK ÉS MÓDSZEREK

Kutatásunk során arra a kérdésre kerestünk választ, hogy milyen kapcsolat van a pedagógusok észlelt énhatékonysága az iskola kollektív kapacitása között. Az elemzés a Komplex Alapprogram pilot szakaszában¹ részt vevő iskolák pedagógusai körében 2018 augusztus-szeptemberében végzett online kérdőíves vizsgálatra támaszkodik. A végső elemszámunk: 50 iskola 641 pedagógusa. A pedagógusok észlelt énhatékonyságának mérésénél a Skaalvik-féle Norvég Tanári Énhatékonyság Skála (Skaalvik–Skaalvik, 2007) itemsorára és faktorstruktúrájára; az iskolai kollektív kapacitás feltérképezésénél pedig az OECD TALIS 2013 tanárkutatásban (OECD 2014) is alkalmazott itemsorra építettünk.

A Skaalvik-féle Norvég Tanári Énhatékonyság Skála (Skaalvik–Skaalvik, 2007) 24 itemből álló, 5 fokozatú Likert-skálájának indexeit eredeti formában (egyszerű összeadással) alkalmaztuk. Az észlelt iskolai kollektív kapacitás indexei esetében előbb az eredeti 4 fokú változó értékeit olyan dummy változókká alakítottuk, ahol „1” értéket csak a teljes mértékben egyetértők kaptak; az így konvertált itemsoron felfedező jellegű faktorelemzést végeztünk. Az eredmények alapján az azonos faktorba kerülő itemekből ugyancsak egyszerű összeadással képeztük az iskola észlelt kollektív kapacitásának „Együttműködés”, „Légkör” „Partnerség” és „Inováció” elnevezésű kombinált indexeit.

Exploratív elemzésünkben az énhatékonysági skála nemzetközi standardoknak megfelelő hazai validációját követően leíró statisztikai módszerekkel tártuk fel a kapcsolatokat a tanári énhatékonyság és az OECD TALIS 2013 tanárkutatásban is alkalmazott „iskolai légkör és együttműködés” itemsorok faktorelemzésen alapuló fő dimenziói között. E feltáró munka képezi alapját a mélyebb, oksági kapcsolatok későbbi vizsgálatának.

3. EREDMÉNYEK

3.1. A Skaalvik-féle Norvég Tanári Énhatékonyság Skála validitása

Eredményeink szerint a Skaalvik-féle Norvég Tanári Énhatékonyság Skála (Skaalvik–Skaalvik, 2007) hazai környezetben is érvényes mérőeszközként működik: az összevont tanári énhatékonyság indexhez tartozó Cronbach-alpha kimagaslóan magas, s az egyes alsókálák esetében is nagyon jó. A vizsgálatban részt vevő pedagógusok körében legmagasabb énhatékonysági mutatót az egyéni teljesítményüket jelző oktatási alsókála valamint a kollégákkal és szülőkkel való együttműködés esetében mértünk; legalacsonyabbat pedig a diákok motiválása és a fegyelem fenntartása esetében; míg a tanítás egyéni szükségletekhez való illesztése és a változással való megküzdés észlelt énhatékonysága ezek között helyezkedik el (1. táblázat).

¹ EFOP-3.1.2-16-2016-00001 „A komplex alapprogram bevezetése a köznevelési intézményekben” c. projekt

1. táblázat: Skaalvik-féle Norvég Tanári Énhatékonyság Skála összevont indexének, alskáláinak, és az ezek alapjául szolgáló ítemek főbb statisztikai mutatói a mintában (N=641).

	Átlag	Szórás	Cronbach Alpha
ÖSSZEVONT TANÁRI ÉNHATÉKONYSÁG INDEX:	96,12	13,327	0,959
Oktatás alskála:	16,93	2,352	0,846
1. A tantárgyai szempontjából kiemelten fontos témákat úgy elmagyarázni, hogy még a rosszabbul teljesítő tanulók is megértsék.	4,39	0,694	
8. Minden tanulónak képességeihez mérten megfelelő oktatást és tanulási tanácsokat adni.	4,13	0,727	
12. Olyan módon megválaszolni a tanulók kérdéseit, hogy a nehezebb tananyagrészeket, komplexebb problémaköröket is megértsék.	4,1	0,743	
16. Elmagyarázni egy adott tananyagot úgy, hogy annak főbb alapelveit a legtöbb tanuló megértse.	4,32	0,678	
A tanítás egyéni szükségletekhez illesztése alskála:	15,89	2,534	0,857
5. Az iskolában zajló munkát és feladatokat úgy szervezni, hogy illeszkedjenek a tanulók egyéni szükségleteihez.	4,13	0,744	
11. Valódi kihívásokat nyújtani minden diáknak, még egyes képességű csoportokban is.	3,83	0,753	
18. A tanítást az alacsony képességű tanulók szükségleteihez igazítani úgy, hogy közben a többi diák igényeit is figyelembe veszi.	3,9	0,76	
23. Úgy szervezni az oktatást, hogy mind az alacsony, mind a jó képességű tanulók képességeikhez mért feladatokkal foglalkozzanak.	4,02	0,772	
Diákok motiválása alskála:	15,15	2,675	0,868
2. Az osztály minden tanulóját rávenni arra, hogy az iskolai feladatain keményen dolgozzon.	3,74	0,802	
10. Felkelteni a leggyengébb teljesítményt mutató tanulók érdeklődését is a tanulás iránt.	3,77	0,83	
15. Rávenni a tanulókat arra, hogy kihozzák a legtöbbet önmagukból még akkor is, ha bonyolult feladatokon dolgoznak.	3,84	0,736	
21. Motiválni azokat a tanulókat is, akik kevés érdeklődést mutatnak az iskolai tevékenységek iránt.	3,8	0,79	

	Átlag	Szórás	Cronbach Alpha
Fegyelem fenntartása alskála:	15,62	2,691	0,851
6. Fenntartani a fegyelmet bármelyik osztályban vagy csoportban.	4,1	0,773	
9. Hatékonyan kezelni a leginkább agresszív tanulókat is.	3,81	0,853	
14. A magatartási problémákkal küzdő tanulóknál elérni, hogy kövessék a házirendben meghatározott szabályokat.	3,66	0,829	
19. Rávenni a tanulókat az udvarias viselkedésre és a tisztelet megadására a tanárokkal szemben.	4,05	0,781	
Kollégákkal és szülőkkel való együttműködés alskála:	16,44	2,565	0,812
3. Hatékonyan együttműködni a legtöbb szülővel.	4,03	0,828	
7. Más tanárokkal való konfliktus esetén megtalálni a megfelelő megoldást.	4,19	0,793	
13. Eredményesen együttműködni magatartási problémákkal rendelkező tanulók szüleivel.	3,88	0,84	
22. Hatékonyan és eredményesen együttműködni más tanárokkal, például tanári munkaközösségekben.	4,34	0,742	
A változással való megküzdés alskála:	16,1	2,456	0,827
4. Sikeresen használni bármilyen újfajta tanítási módszert, ami mellett az iskola elköteleződik.	4,04	0,755	
17. Hatékonyan irányítani az osztálytermi munkát függetlenül az azt befolyásoló tényezőktől (csoportösszetétel, vegyes életkorú csoportok, stb).	4,18	0,704	
20. Hatékonyan tanítani akkor is, ha a tanterv megváltozik.	4,17	0,714	
24. Hatékonyan tanítani akkor is, amikor Öntől idegen tanítási módszerek használatát várják el.	3,71	0,845	

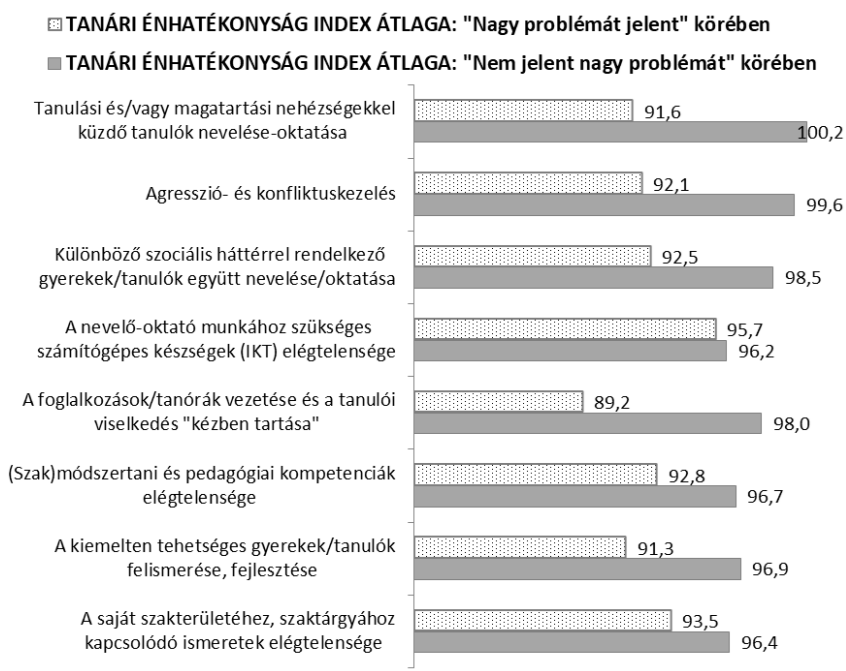
A feltett kérdés: „Az alábbiakban különböző állításokat olvashat. Kérjük, az iskolai osztályzatnak megfelelően jelölje azt, hogy mennyire biztos abban, hogy a különböző tanítással kapcsolatos feladatokat sikeresen véghez tudja vinni. (1= egyáltalán nem biztos benne, 5=teljesen biztos benne)!” Az eredeti itemsor forrása: (Skaalvik–Skaalvik, 2007)

3.2. A tanári énhatékonyság kapcsolata az észlelt szakmai problémákkal és szakmai támogatással

Adataink szerint minden második pedagógus számára nagyon nagy problémát jelent a tanulási és/vagy magatartási nehézségekkel küzdő tanulók nevelése-oktatása, valamint az agresszió- és konfliktuskezelés, s tíz válaszoló pedagógusból négy számára a különböző szociális háttérrel rendelkező tanulók együtt nevelése-oktatása is nagyon nagy problémát jelent. Eredményeink szerint e három terület esetében kimagasló mértékű fordított irányú összefüggés tapasztalható a probléma és a tanári énhatékonyság észlelése között: azon pedagógusok körében, akik számára ezek a területek különösen nagy problémát jelentenek, lényegesen alacsonyabb az észlelt énhatékonyság összevont indexének átlaga, mint azok körében, akik arról számoltak be, hogy ezek nem jelentenek számukra nagy problémát. Ezen túlmenően az észlelt tanári énhatékonyság jelentős fordított irányú összefüggést mutat azzal is, hogy a pedagógus nagy problémaként éli-e meg a foglalkozások vezetését és a tanulói viselkedés közben tartását. A többi, általunk vizsgált területen ezeknél lényegesen kisebb (de az IKT jártasság kivételével a többi tényező esetében is szignifikáns) a különbség a nagy problémát észlelők és a többiek énhatékonysága között (1. ábra).

1. ábra: Az észlelt szakmai problémák és tanári énhatékonyság közötti kapcsolat (A pedagógusok válaszai alapján, N=624)





A feltett kérdés: „Munkájában mennyire érzi problémának a felsorolt tényezőket?”
 Lehetséges válaszok: Nagyon nagy probléma/Elég nagy probléma/Nem igazán probléma/Egyáltalán nem probléma.

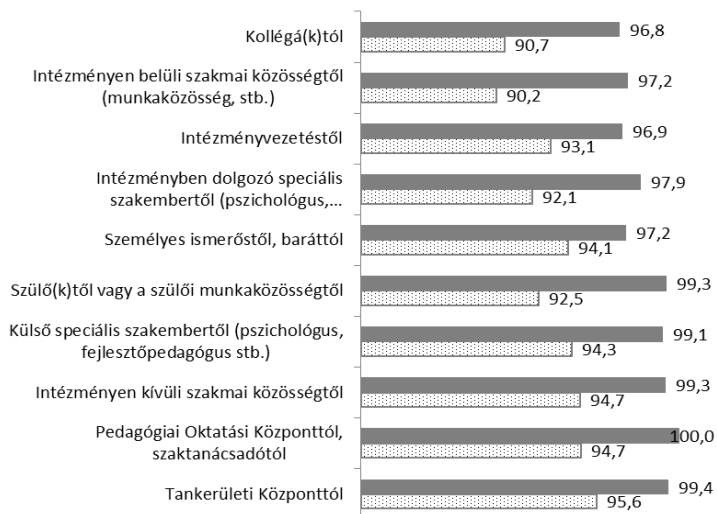
Az előzőektől eltérő összefüggést találtunk az észlelt tanári énhatékonyság és a szakmai támogatás között. Adataink szerint a pedagógusok leginkább a kollégáiktól, az intézményen belüli szakmai közösségektől, valamint az intézményvezetéstől számíthatnak segítségre, támogatásra akkor, ha a munkájuk során szakmai/pedagógiai jellegű problémával találkoznak. Ugyanakkor eredményeink szerint nem csak ezekben az esetekben, hanem a ritkábban előforduló támogatások esetében is közel azonos mértékű kapcsolat van a (várható) szakmai támogatás és az észlelt tanári énhatékonyság között: bármilyen forrásból számíthat a pedagógus szakmai támogatásra, ennek a lehetősége jelentősen megnöveli az észlelt tanári énhatékonyság mértékét (2. ábra).

**2. ábra: Az észlelt szakmai támogatás és tanári énhatékonyság közötti kapcsolat
(A pedagógusok válaszai alapján, N=624)**



■ **TANÁRI ÉNHATÉKONYSÁG INDEX ÁTLAGA: "Számíthatok rá"**

▤ **TANÁRI ÉNHATÉKONYSÁG INDEX ÁTLAGA: "Nem számíthatok rá"**

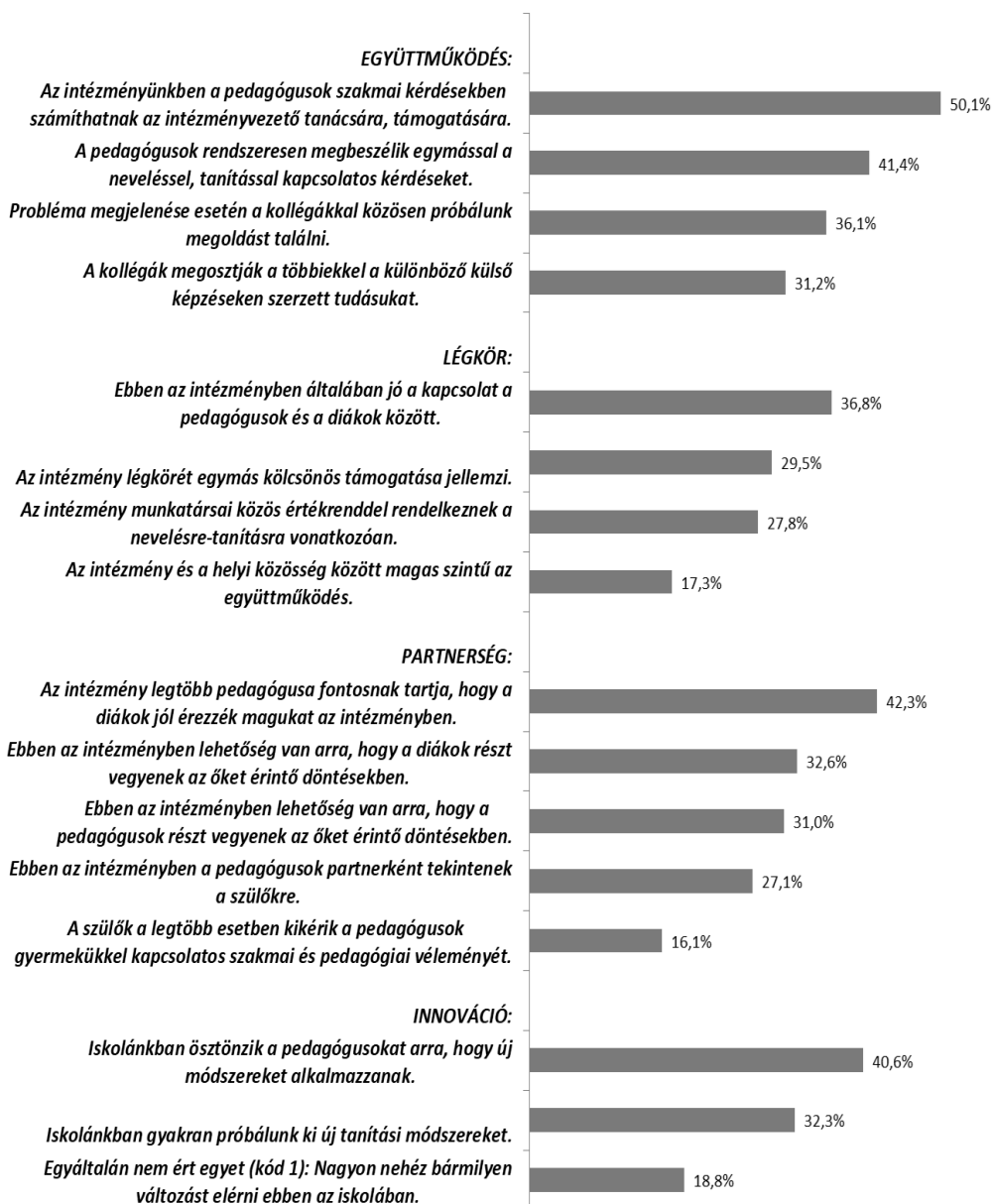


A feltett kérdés: „Általában ki(k)től számíthat segítségre, támogatásra az alább felsorolt személyek/közösségek közül, ha a munkája során szakmai/pedagógiai jellegű problémával találkozik?” Lehetséges válaszok: „számíthatok rá/nem számíthatok rá/nincs rá lehetőségem”

3.3. Észlelt tanári énhatékonyság és iskolai kollektív kapacitás

Az iskolai kollektív kapacitás feltérképezésénél az OECD TALIS 2013 tanárkutatásban (OECD 2014) is alkalmazott két itemsorra építettünk oly módon, hogy az eredeti négyfokú skálákat a „teljes mértékben egyetért” – „nem teljes mértékben ért egyet” válaszok alapján kétfokú (dummy) változónak alakítottuk. Az így konvertált itemsoron felfedező jellegű faktorelemzést végeztünk, az azonos faktorba kerülő itemekből egyszerű összeadással képeztük az iskola észlelt kollektív kapacitásának „Együttműködés”, „Légkör” „Partnerség” és „Innováció” elnevezésű kombinált indexeit. A kollektív kapacitás indexei alapját képező itemek megoszlását a 3. ábrán láthatjuk.

3. ábra: Észlelt kollektív kapacitás a pedagógusok körében
A mintába került pedagógusok válaszhai alapján, N=641



A feltett kérdések: „Mennyire ért egyet, vagy nem ért egyet az Ön intézményére vonatkozó alábbi állításokkal? illetve „Kérjük, jelölje, hogy mennyire jellemzőek az Önök intézményére az alábbi állítások!” 4 fokú Likert-skálák „teljesen egyetért” illetve „teljes mértékben jellemző” válaszok.

Az észlelt kollektív kapacitás mind a négy képzett indexe megfelelően érvényes mérőeszköznek bizonyult (a Cronbach-alpha értéke a legkevesbé valid innovációs index esetében is 0,711; a többi esetben pedig meghaladja a 0,8-az értéket). Ugyanakkor mind a négy index esetében nagyon nagy szórás kapcsolódik a viszonylag gyenge átlagértékekhez. A későbbi elemzések során tehát a kollektív kapacitás mérőeszközének finomítására lesz szükség. Mindazonáltal az iskolai kollektív kapacitás jelenleg használt indexei is pozitív, statisztikailag szignifikáns korrelációt mutatnak a tanári énhatékonyság összevont indexével (2. táblázat).

2. táblázat: Az észlelt kollektív kapacitás képzett indexeinek főbb statisztikai mutatói és korrelációja a tanári énhatékonyság összevont indexével

	Átlag	Szórás	Cronbach-alpha	Pearson-féle kétutas korreláció az összevont tanári énhatékonyság index-szel	Szign.szint
EGYÜTTMŰKÖDÉS	1,589	1,54	0,805	0,29	.001
LÉGKÖR	1,114	1,401	0,8	0,301	.001
PARTNERSÉG	1,491	1,739	0,832	0,288	.001
INNOVÁCIÓ	0,921	1,081	0,711	0,29	.001

4. ÖSSZEGZÉS

Kutatásunk során arra a kérdésre kerestünk választ, hogy milyen kapcsolat van a pedagógusok észlelt énhatékonysága az iskola kollektív kapacitása között. Az elemzés a Komplex Alapprogram pilot szakaszában részt vevő iskolák pedagógusai körében 2018 augusztus-szeptemberében végzett helyzetfeltáró vizsgálat online kérdőíves vizsgálatra támaszkodott.

Eredményeink szerint a Tanári Énhatékonyság Skála megfelelő pszichometriai mutatókkal rendelkezik, így képes mérni a tanári pálya kihívást jelentő aspektusaival való megküzdést, valamint a tanárok saját ez irányú képességeiben való hitét. Ugyanez az észlelt kollektív kapacitást mérő itemekre is igazolódott.

Eredményeink szerint a nagyobb mértékű észlelt oktatási-nevelési problémák (leggyakrabban: tanulási és/vagy magatartási nehézségekkel küzdő tanulók nevelése-oktatása, agresszió- és konfliktuskezelés, a különböző szociális háttérrel rendelkező tanulók együtt nevelése/oktatása) kisebb tanári éhatékonysággal társulnak, ugyanakkor azok a pedagógusok, akik számíthatnak a kollégáik szakmai támogatására (az együttműködés, a pozitív munkahelyi légkör, a partnerség és az innováció megítélése is pozitív) magasabb éhatékonysággal rendelkeznek. Bemutattuk, hogy a pedagógusok leginkább a kollégáiktól, az intézményen belüli szakmai közösségektől, valamint az intézményvezetéstől számíthatnak segítségre, támogatásra akkor, ha a munkájuk során szakmai/pedagógiai jellegű problémával szembesülnek. Az észlelt éhatékonyság és az iskola kollektív kapacitása között minden mutatót tekintve erőteljes, pozitív korreláció mutatható ki.

Köszönetnyilvánítás

A kézirat az EFOP-3.1.2-16-2016-00001 „A KOMPLEX ALAPPROGRAM BEVEZETÉSE A KÖZNEVELÉSI INTÉZMÉNYEKBE” c. projekt támogatásával készült.

Felhasznált szakirodalom

- Anderson, R. – Greene, M. – Loewen, P. (1988). Relationships among teachers' and students' thinking skills, sense of efficacy, and student achievement. *Alberta Journal of Educational Research*, 34, 148–165.
- Ashton, P. T. – Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman
- Avanzi, L. – Miglioretti, M. – Velasco, V. – Balducci, C. – Vecchio, L. – Fraccaroli, F. – Skaalvik, E. M. (2013). Cross-validation of the norwegian teacher's self-efficacy scale (NTSES). *Teaching and Teacher Education*, 31, 69–78.
- Bacskai Katinka (2015): *Iskolák a társadalom peremén. Alacsony státusú diákokat tanító eredményes tanárok*. Szeged: Belvedere Meridionale KFT.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2006). Adolescent development from an agentic perspective. In F. Pajares – T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 1– 43). Greenwich, CT: Information Age.
- Baráth Tibor (2014): *Az iskola, mint tanuló szervezet (School as learning organization)*. In Benedek, András – Golnhofer, Erzsébet. *Studies in Educational Science*. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Budapest p. 243-263

- Cheung, W. M. – Cheng, Y. C. (1997). A multi-level analysis of teachers' self-belief and behavior, and students' educational outcomes. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Emmer, E. T. – Hickman, J. (1991). Teacher efficacy in classroom management and discipline. *Educational and Psychological Measurement*, 51(3), 755–765.
- Fullan, M. (2010): *All Systems Go. The Change Imperative for Whole System Reform*. Thousand Oaks. California. Corwin Press.
- Fullan, M. (2011): *Choosing the wrong drivers for whole system reform*. Melbourne, AU., Centre for Strategic Education, Seminar Series.
- Gibson, S. – Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569–582.
- Guo, Y. – Justice, L. M. – Sawyer, B. – Tompkins, V. (2011). Exploring factors related to preschool teachers' self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 961–968.
- Guskey, T. R. – Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31, 627–643.
- Hallinger, P. – Heck, R. H. (2010): *Leadership for learning: Does collaborative leadership make a difference in school improvement?* *Educational Management Administration and Leadership*, Vol. 38/6, Sage, London, pp. 654–678.
- Hargreaves, A. – Fullan, M. (2012): *Professional Capital: Transforming teaching in every school*. New York and London, Teachers College Press.
- Hattie, J. (2009): *Visible Learning*. London, Routledge.
- Klassen, R. M. – Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741–756.
- Midgley, C. – Feldlaufer, H. – Eccles, J. (1989). Change in teacher efficacy and student self- and task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 247–258.
- Mourshed, M. – Chinezi, C. – Barber, M. (2010). *How the world's most improved systems keep getting better*. London. McKinsey & Company.
- OECD (2014): *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. Paris, OECD Publishing.
- Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. In: H. W. Marsh, R. G. Craven, & D. M.
- McInerney (Eds.), *International advances in self research* (pp. 1–49). Greenwich, CT: Information Age.

- Pas, E. T. – Bradshaw, C. P. – Hershfeldt, P. A. (2012). Teacher-and school-level predictors of teacher efficacy and burnout: Identifying potential areas for support. *Journal of School Psychology*, 50(1), 129–145.
- Pusztai Gabriella (2009): A társadalmi tőke és az iskola. Kapcsolati erőforrások hatása az iskolai pályafutásra. Budapest. Új Mandátum Kiadó.
- Pusztai Gabriella (2011): A láthatatlan kéztől a baráti kezekig. Hallgatói értelmező közösségek a felsőoktatásban. Budapest. Új Mandátum Kiadó.
- Pusztai Gabriella (2015): Az eredményesség kapcsolati beágyazottsági háttere. In: Imre Anna (szerk.): *Eredményesség és társadalmi beágyazottság*. Budapest. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 23–36.
- Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy and the effect of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education*, 17, 51–65.
- Rumberger, R. W. – Lim, S. A. (2008). Why students drop out of school: A review of 25 years of research. *California Dropout Research Project*, 15, 1–3.
- Rumberger, R. W. – Rotermund, S. (2012). The relationship between engagement and high school dropout. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 491-513). Springer, Boston, MA.
- Sági Matild (2016): Iskolavezetés, iskolai kollektíva és eredményesség. In: Szemerszki Marianna (szerk.): *Hátrányos helyzet és iskolai eredményesség*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 101–124.
- Sági Matild (2018). A vezetői megközelítések típusai az iskolában. In: Kállai Gabriella & Simon Mária (szerk.): *Iskolavezetés Magyarországon*. Eszterházy Károly Egyetem Oktatókutató s Fejlesztő Intézet, Eger-Budapest, pp 107-138.
- Skaalvik, E. M. – Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611–625.
- Skaalvik, E. M. – Skaalvik, S. (2008). Teacher self-efficacy: conceptual analysis and relations with teacher burnout and perceived school context. In: R. Craven, H.W. Marsh & D.McInnerney (Eds.), *Self-processes, learning and enabling human potential* (pp.223-247).
- Connecticut: Information Age Publishing.
- Skaalvik, E. M. – Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059-1069.
- Tucker, C. M. – Porter, T. – Reinke, W. M. – Herman, K. C. – Ivery, P. D. – Mack, C. E. – Jackson, E. S. (2005). Promoting teacher efficacy for working with culturally diverse students. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 50(1), 29-34.

ABSTRACT

EMPIRICAL STUDY ON THE LINK BETWEEN TEACHER SELF-EFFICACY AND COLLECTIVE CAPACITY WITHIN SCHOOL

Early school-leaving is associated with several factors beyond academic performance, for instance motivation, social skills, engagement, school climate, cooperation among the actors of teaching and learning, professional support networks etc. (Rumberger & Lim 2008; Rumberger-Rutermund, 2012). Attitudes and beliefs of teachers, personal and collective theories, cooperation also influence teachers' practice. These influences are often reflected in perceived self-efficacy. Teachers' perceived self-efficacy has a significant effect on students' academic performance, with special relevance of less motivated students or children with behavioral problems (Skaalvik & Skaalvik 2007, 2008, 2010). Those teams with higher collective capacity contain individuals who share their different viewpoints, knowledge, skills and classroom practice with others and they own their communities' self-reflection, knowledge, support and practice alike (Fullan 2010, 2011; Hargreaves & Fullan, 2012).

Our research aims to examine the relationship between teachers' self-efficacy and school's collective capacity. Evaluation is based on an online questionnaire of teachers taking part in the preliminary phase of a Hungarian educational program aiming to reduce early school leaving (namely KAP). The sample consisted of 641 teachers from 50 different schools. To measure teachers' self-efficacy we adapted Norwegian Self-efficacy Scale's (Skaalvik & Skaalvik, 2007) items and factor structure, to measure collective capacity we adapt items from OECD TALIS 2013 Teaching and Learning International Survey.

According to our findings, high perceived education and training problems are associated with lower perceived teacher self-efficacy, while teachers who can count on the professional support of their colleagues have higher self-efficacy. There is a strong positive correlation between perceived self-efficacy and the collective capacity of the school. *Keywords: early school leaving, teacher self-efficacy, teacher collaboration, collective capacity*

Dorner László

Eszterházy Károly Egyetem Pszichológia Intézet

dorner.laszlo@uni-eszterhazy.hu

Sági Matild

Eszterházy Károly Egyetem Oktatókutatási és Fejlesztési Intézet

matild.sagi@gmail.com

MIGRÁNS GYEREKEK OKTATÁSI ESÉLYEI MAGYARORSZÁGON

ABSZTRAKT

Magyarországon a bevándorlók száma a többi európai, főleg nyugat-európai országhoz képest alacsony, így a migráns tanulók aránya sem számottevő a köznevelési intézményekben. Ebből kifolyólag a migráns tanulók oktatási esélyeivel való foglalkozás sem áll a nevelés és oktatáskutatással foglalkozók érdeklődésének középpontjában, és a témával foglalkozó publikációk száma sem jelentős (Mrázik 2017). A külföldi tanulók alacsony közoktatásbeli száma ellenére sem lehet azonban oktatási esélyegyenlőségük kérdését megkerülni, mivel egyrészt a bevándorlójogi státusztól, származási országtól, anyanyelvtől, kultúrától és vallástól függetlenül minden gyermeknek joga van az oktatáshoz, másrészt intézményes nevelésük hiánya vagy esetlegessége a társadalmi beilleszkedésüket is gátolja, ami a befogadó ország szempontjából is hátrányos (Márzik 2017). Mindezt jelen tanulmány keretében arra vállalkozunk, hogy áttekintsük a migráns gyerekek oktatási esélyeit a magyar oktatási rendszerben, kiemelten az oktatáshoz való hozzáférés biztosítottsága, az oktatás egyéni szükségleteket szem előtt tartó differenciáltsága; az integrációjukat elősegítő programok megléte és alkalmazása, valamint a saját anyanyelv és kultúra elsajátításának és megőrzésének lehetősége mentén.

Kulcsszavak: migráció, oktatás, bevándorló tanulók, esélyegyenlőség

1. A MIGRÁCIÓRÓL MAGYARORSZÁGON

A címben megfogalmazott kérdésre választ adni közel sem olyan egyszerű Magyarország vonatkozásában, mint ahogyan azt gondolnánk. Ennek hátterében elsősorban a magyarországi migráció sajátos jellege áll, aminek köszönhetően a migráns/bevándorló fogalmat másként értelmezik, mint a nyugat-európai bevándorlási célországokban és ennek megfelelően a bevándorlókra vonatkozó statisztikai adatgyűjtés jellege is eltérő. A Magyarországon élő bevándorló háttérű családok és gyerekek száma jelentősen alacsonyabb, mint más nyugat-európai országban; a bevándorlók származási ország szerinti megoszlása és ezzel szoros összefüggésben anyanyelve és kultúrája is más mintázatot mutat. Mivel nem létezik egy egységes definíció, ebből kifolyólag a statisztikai adatgyűjtés is problematikus (vö. Hajduk 2008; Bukus 2011).

A Központi Statisztikai Hivatal jelenleg a népességet és a vándorlást az állampolgárság szerint tartja nyilván,² és ez alapján a külföldi népesség aránya 2018-ban 1,7% (161 809 fő) volt, ami kifejezetten alacsonynak tekinthető. A külföldi népesség földrészek szerinti megoszlását tekintve legnagyobb arányban Európából származik, a nem európai országok közül legnagyobb mértékben (az összes külföldön született 9%-a) pedig az ázsiai országokból (vö. Papp, 2017). A születési ország szerint eloszlást Európán belül vizsgálva látható, hogy a külföldi születésűek többsége valamelyik EU-tagállamban született (63%), kétharmaduk pedig négy szomszédos országból – Romániából, Ukrajnából, Szlovákiából és Szerbiából – származik, (vö. Papp 2017).

2. BEVÁNDORLÓ TANULÓK AZ OKTATÁSBAN

Magyarországon a bevándorló tanulókra vonatkozó statisztikai adatgyűjtés módszertana nem kidolgozott, még a csoport elnevezésében sincs egyelőre konszenzus (Bukus 2011). Alapjában véve a születési ország és az állampolgárság kategóriák alkalmazásával történik a nyilvántartásuk, ez viszont nem veszi figyelembe a nyelvi és kulturális heterogenitást (Jakab 2011). A statisztikai adatok alapján a közoktatás célcsoportjába (5-19 éves korosztály) 2016-ban összesen 16 989 külföldi születésű nem magyar állampolgárságú gyermek tartozott, a közoktatási statisztikák alapján pedig, amelyek a külföldi állampolgárság kategóriát használják, 2017-ben 15 671 fő külföldi állampolgár (a tanulók 0,98%-a) járt Magyarországon iskolába. A külföldi állampolgárok egy része (7 744 fő) kettős, magyar és valamilyen más állampolgár is, illetve magas a magyar nemzetiségű, magyar nyelvet beszélők aránya is (10 874 fő), ami a külföldi állampolgárok 2/3-át teszi ki (Papp 2017). A nyilvántartott bevándorlók nagy része tehát nyelvi és kulturális szempontból „nem nagyon látszó” (Jakab 2011: 45) bevándorló, mivel a határon túli magyarok esetében nincs jelentős nyelvi és kulturális különbség és a bevándorló háttérű gyerekek 81% a többségi társadalom, és ezzel az iskolai oktatás nyelvét beszéli (MIPEX 2015). A menekülttáborokban élő iskoláskorú gyermekekre vonatkozóan nem is állnak rendelkezésre pontos adatok.

Radó Péter (1999) az oktatási esélyegyenlőség kérdése kapcsán az oktatás szempontjából releváns egyenlőtlenségeket és társadalmi különbségeket vette számba, és utóbbiak csoportjához sorolta a bevándorló családok gyermekeit is. Az oktatási egyenlőtlenséget meghatározza az oktatáshoz való hozzáférés biztosíthatósága, az oktatás megfelelő differenciáltsága és alkalmazkodása a célcsoport, azon belül az egyén szükségleteihez;

² Központi Statisztikai Hivatal, Népesség, népmozgalom, vándorlás.

https://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_wnvn001b.html Utolsó megtekintés: 2019. 09. 11.

az integrációt elősegítő programok megléte, a saját anyanyelv és kultúra elsajátításának lehetősége, valamint az, hogy mekkora az esélye a migráns tanulónak arra, hogy az országba érkezéskor bekapcsolódjon a közoktatásba és a rendszeren belüli előrehaladjon. Ezen kívül a nyelvismeret az (Langerné Buchwald), amely leginkább befolyásolja az iskolai teljesítményt és az integrációt (Langerné Buchwald 2017, 2019).

3. A BEVÁNDORLÓ HÁTTÉRŰ TANULÓK HELYZETE MAGYARORSZÁGON

A migráns tanulók oktatási lehetőségeit, esélyeit és eredményességét számos tényező befolyásolja. Jelen tanulmány keretében a törvényi szabályozás, azaz a nemzeti köznevelési törvény, a szakpolitikai intézkedések, a külföldi tanulók oktatáshoz való hozzáférését vizsgáló ombudsmani jelentés eredményei alapján, valamint az oktatás tartalmát szabályozó Nemzeti alaptanterv elemzése mellett a szakpolitikai intézkedések implementációjának értékelésével, azaz a migráns tanulók iskolai integrációját támogató pedagógiai gyakorlat megvalósulásának vizsgálatával a következő kérdésekre kerestük a választ: Milyen esélyeket biztosít a magyar köznevelési rendszer a bevándorló gyermekek számára? Megvalósul-e az oktatáshoz való hozzáférés? Hogyan történik az oktatási rendszerbe való belépés? Figyelembe veszik-e az egyéni szükségleteket az iskolai oktatás és nevelés során? Milyen programok segítik a bevándorló tanulók iskolai integrációját, valamint adott-e a lehetőség a saját nyelv és kultúra megőrzésére?

3.1. A bevándorló tanulók iskoláztatására vonatkozó rendelkezések

Magyarországon a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi törvény értelmében minden gyermek, így az országban ideiglenesen vagy huzamosabb ideig tartózkodó, illetve letelepedett külföldi gyerekek is kötelesek a tankötelezettség időtartama alatt (6-16 éves kor) intézményes nevelésben-oktatásban részt venni. A tanköteles korú gyermekkel kapcsolatos oktatási-nevelési feladatot a gyermek lakóhelye vagy tartózkodási helye szerinti illetékes iskolának kötelessége ellátni. A nem magyar állampolgárságú gyermek akkor válik tankötelessé, ha a menekültjogi törvény értelmében befogadott jogállású, Magyarországon gyakorolja a szabad mozgás és tartózkodás jogát, a harmadik országbeli állampolgárok esetén pedig bevándorolt vagy letelepedett jogállású, vagy tartózkodási engedéllyel rendelkezik. Ebben az esetben ugyanolyan feltételek mellett járhat iskolába, mint a magyar. Az előzőekben felsorolt kategóriákon kívül eső nem magyar állampolgárok is járhatnak iskolába, ez azonban számukra nem ingyenes, de az intézmény vezetőjének azonban lehetősége van az összeg mérséklésére vagy elengedésére is.

Külön szabályozás vonatkozik a Magyarországon tartózkodó menedékesek és a tranzitónában tartózkodó gyermekek iskolába járására, mivel ők nem a területileg illetékes iskolába járnak, hanem számukra az oktatás és nevelés helyben biztosított. Az oktatási miniszter ideiglenes működési engedély kiadásával engedélyezheti számukra nevelési-oktatási intézmény működését. A tanárok a közeli városokból jönnek, magyar és angol nyelvet oktatnak, valamint foglalkozásokat tartanak. Minden 16 év alatti gyermeknek iskolába kell járnia, de nem kényszerítik őket (Történetek a határról. Tranzitóna 2017). Az iskola azonban nem illeszkedik sem a menedékkérő származási országának oktatási rendszerébe, sem Magyarországon nem ismerik el az itt kiállított bizonyítványt, ami gyakorlatilag azt jelenti, hogy számukra nem biztosított az iskolai oktatáshoz való hozzáférés.

A bevándorló gyerekek közoktatási integrációját segítő utolsó oktatáspolitikai intézkedés 2005-ben volt. Az akkori oktatási minisztérium rendeletben határozta meg a külföldi állampolgár gyerekek és tanulók interkulturális pedagógiai rendszer szerinti óvodai és iskolai nevelése-oktatása irányelvét, amely az interkulturális pedagógiai rendszer alkalmazását írja elő a migráns gyerekek oktatására. Ehhez kapcsolódott egy útmutató is az interkulturális pedagógiai program iskolai bevezetéséhez és alkalmazásához. A program egyik alapelve a multikulturális szemlélet közvetítése azáltal, hogy értékként határozza meg a tanulók közötti nyelvi és kulturális sokszínűséget; valamint hogy a magyar nyelv tanulásának és a magyar kultúra megismerésének biztosításával elősegíti az integrációt. Másik alapelve a kompenzáció elve, azaz, hogy az iskoláknak figyelembe kell venni a migráns tanulók hátrányos helyzetét és az iskolának törekedni kell annak kompenzálására. A program nevelési és oktatási célja egyrészt a nyelvek és kultúrák közötti kommunikációban, együttműködésben jártas, egészséges identitással rendelkező, nyitott és elfogadó személyiségek nevelése, másrészt a nem magyar állampolgárságú és nem magyar anyanyelvű tanulók társadalmi integrációjának támogatása a szükséges magyar nyelvtudás megszerzésének elősegítésével és a Magyarország értékeihez való pozitív kötődés kialakításával.

3.2. A bevándorló tanulókat fogadó iskolák Magyarországon

A migráns tanulókat befogadó iskolák Magyarországon egyrészt olyan külföldi tanulók oktatására specializálódott külföldi és nemzetközi iskolák, melyek nem a magyar állam fenntartásában vannak. Működésüket az oktatásért felelős minisztérium engedélyezi, az oktatás jellemzően az adott fenntartó ország nyelvén vagy angol nyelven zajlik, a tananyag a külföldi iskolák esetében megegyezik az adott ország közoktatási rendszerében érvényes tantervben foglaltakkal, a nemzetközi iskolák esetében pedig a nemzetközi szervezet által alkalmazott tantervvel.

Emellett két állami fenntartású iskola működik migráns tanulók számára: a Magyar-Kínai Két tanítási Nyelvű Általános Iskola a kínai származású tanulók számára, és a Than Károly Ökoiskola, Gimnázium, Szakgimnázium és Szakközépiskola, ahol a külföldi, kettős állampolgár és nem magyar anyanyelvű tanulók beilleszkedését segítő interkulturális programot alkalmaznak. E két állami fenntartású intézményen kívül vagy migráns tanulók befogadására kijelölt vagy befogadásukat vállaló iskolák vannak országszerte. Az iskolák területi eloszlását tekintve látható, hogy ezek az intézmények elsősorban Budapesten, illetve azokon a főként határmenti területeken találhatók, ahol magas a bevándorlók száma, hiszen számottevő problémaként ezeken a területeken jelentkezik a bevándorló, kiemelten a nem magyar anyanyelvű bevándorló tanulók oktatása.

A felvételre kötelezett iskolák egy része azonban, ha körzetileg nem köteles a magyarul nem tudó tanulót felvenni, elutasítja a felvételi kérelmet, másik része ugyan felveszi a tanulót, de speciális igényeinek kielégítésére nem törekszik. Ezen kívül gyakori, hogy a migránsokat és menekülteket befogadó iskola az adott település viszonylatában az alacsonyabb presztízsű iskolák közé tartozik (Németh 2009; Bíró 2017).

3.3. A migráns tanulók felvétele és évfolyamba sorolásának elvei és gyakorlata

A tanulók felvétele és évfolyamba sorolásakor figyelembe veszik egyrészt a tanuló életkorát, meglévő iskolai dokumentumait és a magyar, mint idegen nyelv tanár szakmai véleménye alapján a tanuló magyar nyelv tudását (Interkulturális pedagógiai rendszer 2005). A bevándorló tanulók felvételének, tudás- és képességszint mérésének, magyar nyelvtudásszintjének felmérése és évfolyamba sorolásának gyakorlata azonban nagyon vegyes és egymástól sokszor eltérő képet mutat az ország különböző megyéiben, de sokszor iskoláiban is. Az iskolák egy része, amelyek a bevándorló tanulók integrációját segítő interkulturális pedagógiai rendszert alkalmaznak, az abban meghatározottak szerint járnak el a tanuló felvétele során. A programot nem alkalmazó iskolák gyakorlata azonban nem szabályozott és széles skálán mozog. Egyrészt az iskolák eltérő gyakorlatot alkalmaznak az EU-ból érkező tanulóknál, illetve a magyarul beszélő tanulóknál, akiket az életkor és a bizonyítvány alapján sorolnak évfolyamba, és az EU-n kívülről érkező és/vagy magyarul nem beszélő tanulók esetében, ahol kiegészítő elemek is megjelennek a felvétel során. Ilyenek az osztályozóvizsga, felvételi vizsga jellegű feladatok, a meghatározott tárgyakból (pl. matematika és idegennyelv) írt tantárgyi minimum tesztek, a felvételi tájékoztató beszélgetés, a nyelvtudás szintje. Olykor a tanuló mellé kirendelt szociális munkás segítségével történik a szintfelmérés vagy a családsegítő szolgálat külföldiek integrációjával foglalkozó szakemberét vonják be. (Ombudsmani jelentés 2015).

A gyermekeket az intézmények a felvételi eljárás eredménye alapján sorolhatják azonban az életkorának és előzetes tanulmányaiknak megfelelő évfolyamtól alacsonyabb évfolyamba is, illetve szükség esetén különbözeti vizsgát kell tenni a tanulónak, de nem ritka az sem, hogy a magyar nyelvtudás hiánya miatt első osztályba kerülnek a migráns tanulók (Német 2009).

3.4. A migráns gyerekek nyelvi és tantárgyi fejlesztése

Az iskolák külön órákkal segítik a felzárkózást, ennek megvalósítása azonban szintén változatos. A magyar, mint idegen nyelv órákat megfelelő képzettségű tanár hiányában gyakran tanítók tartják, korosztálytól függetlenül, de van olyan iskola is, ahol külső szakembert ajánlanak a tanuló magyar nyelvi fejlesztésére. Az Interkulturális pedagógiai program keretében ezen kívül lehetőség van arra, hogy a tanulót felmentsék a tanulmányi teljesítmény értékelés írásbeli eljárásai alól, ha azt a magyar nyelvismeret szintje alapján a magyar, mint idegen nyelv szakos tanár indokoltnak tartja, a tanulmányi előrehaladását pedig egyéni fejlődési, haladási terv és kritériumrendszer mentén szervezik meg. A program alkalmazásának minimális időtartama két tanév, és intézménytípustól és iskolafoktól függetlenül alkalmazható.

Az Interkulturális pedagógiai program azonban csak korlátozottan terjedt el és elsősorban azokban az iskolákban, amelyeket területi elhelyezkedésüknél fogva a migráns tanulók oktatására jelöltek ki vagy vállalták azt, valamint megszervezésének intézményi feltételei sem mindenhol adottak. Egyrészt magyar, mint idegen nyelv szakos tanár foglalkoztatása szükséges, másrészt óraadóként a migráns tanuló anyanyelvének és kultúrájának tanítására képesített tanár alkalmazása, aminek megvalósítása sok esetben szakember hiányában lehetetlen, illetve az alkalmazásuk pénzügyi feltételei sem biztosítottak. Ezen kívül Magyarországon az iskolai oktatás és nevelés, valamint a pedagógusképzés a magyar társadalom nyelvi és kulturális homogenitását veszi alapul (Jakab 2011), és az a tapasztalat, hogy az iskolák, a pedagógusok többsége nincs felkészülve a migráns tanulók oktatására, a megvalósítás pedig esetleges és iskolánként nagy eltéréseket mutat mind a felvételi gyakorlat, mind az integráció tekintetében, melyben elsődleges szerepet a migráns tanuló magyar nyelv tudása játszza.

További probléma, hogy a nyelvvoktatásra, nyelvi felzárkóztatásra szintén nem létezik egységes szabályozás vagy kialakult gyakorlat, megvalósításának módja szintén az iskolától függ. A magyar nyelvi felzárkóztatás általában korrepetálásból és tanórai segítségnyújtásból áll, illetve ritkán magyar nyelvórák biztosításából, melyet vagy a tanítási rendbe illesztve vagy különóráként szerveznek, az utóbbi esetében azonban gyakran térítés ellenében.

A kialakult gyakorlat leginkább a magyarul nem tudó migráns tanulók létszámától függ, és minél több ilyen tanuló jár az iskolába, annál szervezettebb keretek között zajlik, és tanórán kívül oldják meg (Németh 2009).

Az előbbieken alapján is látható, hogy a nem magyar anyanyelvű migráns tanulók integrációjában az egységes módszertan és gyakorlat hiányában a pedagógus játssza a legnagyobb szerepet. Az integráció sikeressége a migráns tanulót tanító pedagógusok személyiségén, szakmai elhivatottságán és pedagógiai gyakorlatán múlik elsősorban (Illés – Medgyesi 2003), a megvalósítás módja és sikere viszont elsősorban a pedagógus motiváltságától, elhivatottságtól és személyiségétől függ (Feischmidt – Nyíri 2006).

A migráns tanulók integrációját szolgálja az „Együtthaladó” program is, amelynek keretében számos nyelvtankönyv és oktatási segédlet érhető el a magyar mint idegen nyelv oktatásához valamint a szaktárgyak oktatásában jelentkező nehézségek áthidalására. A hosszútávú fenntarthatóság és megvalósítás a projektalapú finanszírozás miatt azonban a szakpolitikai és költségvetési támogatottság hiányában nem biztosított, a projekt megvalósítása alatt felhalmozott tudás és tapasztalat elérése a minisztériumi portálok hiányosságai, illetve az miatt, hogy a migráns portált már egyáltalán nem gondozzák, csak esetleges (vö. Lakatos – Pataki 2017).

3.5. Az anyanyelv és a származási kultúra megőrzésének lehetőségei

Magyarországon a származási nyelv és kultúra megőrzésének kérdése az iskolai nevelés és oktatás során szinte érintetlenül marad, és figyelmen kívül hagyják a migránsok iskolai és társadalmi integrációja kapcsán (vö. Németh 2009). A Köznevelési törvény és a Nemzeti alaptanterv elemzése alapján egyértelműen kijelenthető, hogy a magyar iskolákban az oktatás középpontjában a nemzeti azonosságtudat erősítése áll. A határon túli magyarokhoz tartozó bevándorlók esetében ezért egyértelműen erősítik a nemzeti, nyelvi és kulturális identitást, a többi nemzethez tartozó migráns tanuló esetében azonban figyelmen kívül hagyják ezt. Az interkulturalitás és az interkulturális nevelés, mint a heterogén nyelvi és kulturális közegben a születési nemzeti identitás megőrzését szolgáló nevelési elvek nem jelennek meg a magyar köznevelésben, csak abban az esetben, ha az adott iskola alkalmazza a kifejezetten a bevándorló gyerekek integrációját szolgáló pedagógiai rendszert, ami azonban mint ahogyan azt láthattuk, nem általános és csak az erre kijelölt vagy specializált néhány iskolában használatos.

4. ZÁRÓGONDOLATOK

Összességében nézve a migráns tanulók helyzetét az oktatási esélyek kapcsán a MIPEX jelentés, melynek keretében a migránsok társadalmi integrációját több területen is vizsgálták, alátámasztja kutatásunk eredményét. A képzés és oktatás területén a bevándorló tanulók integrációja nagyon alacsony pontszámmal (15/100) kedvezőtlen minősítést kapott, az oktatás egyes dimenzióin belül pedig az oktatáshoz való hozzáférés és az interkulturális nevelés kategóriák esetében Magyarország minősítése kritikusan kedvezőtlen (0/100). A migráns gyerekek alacsony száma miatt, valamint amiatt, hogy a bevándorlók jelentős része magyar anyanyelvű vagy jól beszél magyarul, Magyarországon kapnak az iskolák a legkevesebb támogatást ahhoz, hogy a migráns tanulóknak, hátrányaikat figyelembe véve, megfelelő oktatást tudjanak biztosítani. Az iskolák ugyanis nem kötelesek kielégíteni a migráns tanulók speciális tanulási szükségleteit, és az iskolai tananyagban nem kell megjelennie a nyelvi és kulturális diverzitásnak sem. Ezen kívül a gyerekek egyenlő jogokkal sem rendelkeznek az oktatáshoz való hozzáférés tekintetében, mivel a dokumentálatlan gyerekek hozzáférése az oktatáshoz korlátozott (lsd. Tranzitazóna).

Ha tanulmány elején megfogalmazott kérdésre releváns választ szeretnénk adni, külön kell választani a magyar anyanyelvű vagy magyarul jól beszélő, magyar kulturális és nemzeti gyökerekkel rendelkező bevándorlók helyzetét a többi bevándorlóétól, ugyanis az oktatáshoz való hozzáférés és a magyar állampolgárságú gyerekekkel azonos oktatási esély feltétele Magyarországon egyértelműen a többségi nyelv és ezzel az oktatás nyelvének ismerete. Nyelvismeret nélkül az oktatáshoz való hozzáférés megfelelő nyelvi felkészítő és előkészítő programok hiányában nehézkes, az iskolarendszeren belüli, képességeiknek megfelelő előrehaladásuk nem biztosított, az integrációjukat elősegítő programok alkalmazása esetleges vagy nem megfelelően finanszírozott, lehetőségük saját nyelvi és kulturális identitásuk megőrzésére pedig nem biztosított.

A magyarul nem beszélő bevándorló tanulók oktatási esélyeinek kérdését tovább árnyalja, hogy hol telepedtek le Magyarországon belül illetve hol tartózkodnak, ugyanis az ország nem minden területén van a fogadásukra felkészült intézmény. Az oktatási esélyegyenlőség szempontjából leghátrányosabb helyzetben azonban a tranzitazónában élő gyerekek vannak, akiknek az oktatáshoz való hozzáférése erősen korlátozott.

Felhasznált szakirodalom

- Bíró Zsuzsanna Hanna (2017): Interjú Gál Judittal, a Kőbányai Bem József Általános Iskola igazgatójával. *Educatio* 26 (3), pp. 452–456.
- Bukus Beatrix (2011): A migráns háttérű tanulók körére vonatkozó fogalmak és az adatgyűjtés összefüggérendszer. *Iskolakultúra* 2011/611. 99-107
- Feischmidt Margit – Nyíri Pál (2006): Nem kívánt gyerekek? Külföldi gyerekek magyar iskolákban. Budapest: MTATTKI, 19-37.
- Gödri Irén – Tóth Pál Péter (2004): A bevándorlók társadalmi helyzete. In Kolosi Tamás – Tóth István György – Vukovich György (szerk.): *Társadalmi riport 2004*. Budapest: TÁRKI, 424-444.
- Hajduk Annamária – Kollányi Zsófia – Szajp Szabolcs (2008). *Esély vagy veszély?* Budapest: Demos Magyarország Alapítvány.
- Illés Katalin – Medgyesi Anna (2003): *A migráns gyerekek oktatása*. Budapest: Menedék – Migránsokat Segítő Egyesület.
- Jakab György (2011): A migráns tanulók oktatási problémái, a multikulturális oktatás magyarországi gyakorlatának feltárása. *Új Pedagógiai Szemle*, 2011 (8-9), 144-165.
- Juhász Attila – Molnár Csaba – Zgut Edit (2017): *Menekültügy és migráció Magyarországon*. Prága: Heinrich-Böll-Stiftung e.V., Budapest: Political Capital, 7-8.
- Lakatos Zsombor – Pataki Nikolett (2017): *Hogyan Tovább? Migráns háttérű fiatalok köznevelési-oktatási integrációja*. *Educatio*, 26 (3), 352-364.
- Langer-Buchwald Judit (2019): The situation of migrant children in the Hungarian and the Austrian education system: multilingualism, interculturalism, integration. *HERJ*. (Közlésre elfogadott tanulmány.)
- Langerné Buchwald Judit (2017). *Ingázó gyerekek. Avagy tanulási célú ingázás az osztrák-magyar határ mentén*. Budapest: Fakultás Kiadó.
- MIPEX – Migrant Integration Policy Index 2015 Hungary. www.mipex.eu/hungary Utolsó megtekintés: 2019. 09. 20.
- Mrázik Julianna (2017): Migráció és oktatás. Szakirodalmi körkép. *Educatio* 26/3 365-376.
- Németh Szilvia (2009). Sajátos nevelési igényű migráns tanulók. <http://ofi.hu/tudastar/egyuttneveles-szakmai/nemeth-szilvia-sajatos> Utolsó megtekintés: 2019. 09. 22.
- Papp Z. Attila (2017): Külföldi tanulók jelenléte és eredményessége a magyar közoktatásban. *Educatio*, 26 (3), 335-351.
- *Történetek a határról. Tranzit-zóna*. (2017). <http://www.migszol.com/tranzitzoacutena> Utolsó megtekintés: 2019. 09. 20.

ABSRTACT

EDUCATIONAL OPPORTUNITIES OF MIGRANT CHILDREN IN HUNGARY

Compared to western Europe, migration into Hungary has been low, thus the number of migrant students in public education also remains comparatively low. For this reason, the educational opportunities of migrant students did not recieve much interest from researchers, and publications discussing the matter are scarce (Mrázik 2017). Despite the low number of migrant students in public education, their educational opportunities being questionable at best is topic difficult to avoid, as firstly every child has a right to an education regardless of their migrant status, country of origin, native language, culture, or religion, and secondly the lack of, or sub-par institutional education they recieve impairs their integration into society, which is harmful to the recieving country too (Márzik 2017). Thus the educational opportunities of migrant children in Hungary has been reviewed, paying special attention to the free availability of an education, the differentiation of education based on individual needs, the existence of integration programs, as well as the possibility for these children to learn and preserve their own native language and culture.

Keywords: migration, education, immigrant students, equal opportunity

Langerné Buchwald Judit

egyetemi adjunktus

Eötvös Lóránd Tudományegyetem

Pedagógiai és Pszichológiai Kar

buchwald.judit@gmail.com

II. TANÍTÁS, TANULÁS, DIGITALIZÁCIÓ

A POSITIVE EDUCATION ÉS AZ INKLUZÍV KÖRNYEZET LEHETSÉGES ÖSSZEFÜGGÉSEI

ABSZTRAKT

A tanulmányban újszerű pedagógiai megközelítésmódok által felhasznált elméleti keretek: humanisztikus és pozitív pszichológiai irányzat (Goleman 2009, Seligman 2018) egy szegmensének hozadéka kerül vizsgálatra pedagógiai kontextusban. A pszichológiai tőke individuális szinten fejlesztett seligmani modellje (Norrish 2015) szolgál alapul annak bemutatására, hogy a pozitív pedagógia egyén felől vizsgált pszichológiai tőkéjének és az inkluzív pedagógiai környezet hatásának (Varga 2015) mely összefüggései és milyen mértékben fordíthatók az oktatás javára. A kutatás módszere desk research, illetve feltáró jellegű kvalitatív kutatási eredményeken alapuló kutatás közbeni jelentések feldolgozása. Az elméleti háttér feltárása során a cél az volt, hogy indikátorok (kvalitatív adatelemzés segítségével kinyert) váljanak láthatóvá, ezáltal igazolva - feltehetően jelentős- tartalmi egyezőségeket a pozitív pedagógia elemei (Norrish 2015) és az inkluzív környezet hatásának működése között (Arató 2017). Mindezeket a pedagógiai környezet jelentőségével kapcsolatos eredményekkel (Varga 2015) összevetve szintén releváns eredmények várhatók, melyek detektálásának célja annak felmutatása, hogy maga környezet is mozgósítja, generálja és fejleszti a tanulás során szükséges kompetencia elemeket. Ezáltal összeadódhatna a kooperatívan strukturált inkluzív környezet (Arató 2014, Varga 2014) és a pozitív pedagógiai fordulat hozadéka (Seligman 2012,2018), és a mindenkire kiterjedő magasabb tanulási teljesítmény mellett a magasabb mentális kiegyensúlyozottság szélesebb körben jelenhetne meg az iskolás gyermekek körében. Így lehetőség kínálkozik arra, hogy a tanulói és pedagógusi csoportok fejlődése ne csak egy részében legyen kimutatható, hanem a környezetfókuszú megközelítésekkel összekapcsolva – minden egyes tanulóra és pedagógusra egyöntetűen.

Kulcsszavak: inkluzív környezet, positive education, pozitív pszichológia, érzelmi intelligencia

Szaksztály: Tantervkutató szaksztály

1. TÉMAVÁLASZTÁS

Jelen tanulmány részfejezete egy készülő disszertációnak, melyben az elméleti háttérrel egy desk research módszerrel végzett feltáró jellegű kvalitatív kutatás adja, mely egy lehetséges kapcsolatot mutat ki a PE elemek és az inkluzív iskolafejlesztés között. Ennek a feltérési folyamatnak a vázlatos bemutatására vállalkozik jelen munka.

Az elméleti keretet a pedagógia szó jelentése, mint terminus fogalmi és tartalmi bővülése és bemutatása meghaladja jelen munka kereteit. Ahogyan a tanulás, tanítás, a tudás (Nahalka 2002) elsajátítása vonatkozó és irányuló terminusok és dimenziók változtak (vö. pl. Csapó 2008) és bővültek az évszázadok folyamán, úgy maga a nevelés-oktatás is időről-időre új (vagy csak új köntösbe bújt) irányzatok mögé sorakozott fel, miközben célja ugyanaz maradt. A munka nevelésfilozófiai háttereként értelmezhetők a boldogság elérésére irányuló törekvések (Platón, Arisztotelész), melyeket a pszichológia azon irányú törekvései, hogy az emberi jól működés kerüljön a pszichológiai gondolkodás fókuszába –szintén felhasználtak-. Seligman és Csíkszentmihályi karöltve megalapozták a pozitív pszichológiai mozgalom létrejöttét, mely érdemei mellé egyre több szakember sorakozik/sorakozott fel (pl. Fredrickson, Diener, Lyubomirsky, Oláh stb.). Ugyanakkor, az irányzat jelentős mértékben felhasználta például a humanisztikus pszichológia vívmányait (Goleman érzelmi intelligencia, Rogers kliens központú terápia); és még számos további pedagógiai vonatkozású elemet is, melyeket beépített azon metódusainak sorába, melyekkel a pszichológia és a pedagógia együtt tehet a flow (avagy optimális élmény, jóllét /wellbeing³) megvalósulásáért osztálytermi keretek között (Oláh et al. 2012, Csíkszentmihályi 2012, Norrish 2015). Mindezek – és még sok további tudományos eredmény ötvöződése által jött létre a pozitív oktatás-nevelés modellje (Ladnai 2019a,b), melyet Seligman positive education-ként határozott meg (Seligman 2009, Norrish 2015). A modell egy olyan holisztikus szemléletet közvetít, mely a hagyományos nevelési/iskolai közegben (értsd. a teljesítmény és tudáselsajátítás, mint hagyományos nevelési/iskolai feladat jelenik meg); kiemelt szerepet és hangsúlyt fordít az iskolai jóllét (wellbeing) minél gyakoribb megélésére, úgy a diákok, mint az iskolai személyzet (nevelők, tanárok, adminisztratív és egyéb dolgozók) egészének részére. A környezetpedagógia a környezeti hatások szintén fontos tényezőként veszi és épít ezen hatások tudatos figyelembe vételére (Lükő 2004), egyes rejtett tantervi hatások és tényezők felülírására (Szabó 1985).

³ Norrish (2015) szerint a jóllét az egészség, boldogság és a kényelem meglétének foka, melyben döntési képességgel rendelkezik valaki mindezek fölött; valami olyan állapot, amikor lelki, társas, egyéni és fizikai állapotát tekintve is jól érzi magát az ember. Hazai kutatók (Deutch et al 2015:63) szerint a jóllét vizsgálati eredményei is azt erősítik, hogy a „munka-magánélet egyensúly és a munkahelyi elégedettség munkahelyi elégedettség egyaránt befolyásolja a jóllét-érzetet”.

A PE alapja az univerzális karaktererősségek, az inkluzív értékek pedig az inkluzív környezeti hatások felismeréséhez járulhatnak hozzá. A nevelésszociológiai háttér az inklúziós törekvések (Varga 2015, Booth et al. 2009) adták a munkához, melyek szerint az egyenlő esélyek biztosítása és az esélyegyenlőség kérdésének valódi megvalósulását az iskola (oktatási intézmény), mint szocializációs közeg hivatott segíteni. Ennek mikéntjét és pilléreit veti össze jelen munka alábbiakban részletezve.

2. AZ INKLUZÍV ÉRTÉKEK ÉS A KARAKTERERŐSSÉGEK

A karaktererősség vonás jellegű univerzális, kultúrafüggetlen értéke a társadalmaknak, melyeket a jó karakter megalkotására irányuló kutatás során detektáltak Seligman és mtsai (idézi Boros et al 2004:664). A kutatás egyértelműsítette, hogy a kirajzolódott hat erény további 24 erősségre (erkölcsi vonatkozással terhelt adottságon nyugvó pozitívum) bontható. Ezek az alábbiak: kíváncsiság, tudásszomj, ítélőképesség, találékonyság, társas intelligencia, perspektíva (bölcsség és tudás erénye). A bátorság erényét a helytállás, kitartás, integritás erősségek alkotják. Az emberség és szeretet, mint erénycsoport a kedvesség, szeretet, és a szeretet elfogadása erősségekre épül. Az igazságosság a kötelességérzet, becsületesség, vezetői képesség erősségek mentén értelmeződik, míg a mértékletesség erénye az: önkontroll, megfontoltság, szerénység segítségével írható le. A transzcendencia erénycsoport a szépség értékelése, hála, remény, spiritualitás, megbocsátás, humor, temperamentum erősségek segítségével ragadható meg. (ld. részletesen Ladnai 2019 a,b) Ezek fejleszthetőek, mérhetőek (vö. Seligman 2002).

Az inkluzív értékeket Booth et al 2009 metaforikusan egy virágon (melyet szintén gyakran használnak a PE modell szemléltetésére is) keresztül ábrázolják. A növény szára az inkluzív értékek, a virágának csészeleveleit a bátorság, együttérzés, bizalom és a jogok tiszteletben tartása adja. A szirmokat az egyenlőség, részvétel, közösség, sokszínűség tisztelete, fenntarthatóság, erőszakmentesség kulcsszavakkal látatják. A virág porzói – melyek fentiek megvalósulása által, eredményként tekintendők- az őszinteség, optimizmus, öröm, szeretet és szépség. Ezek az értékek hagyományozódnak tovább azokban és azok által, akik maguk is megélték, megtapasztalták pozitívumait.

A két megközelítési mód nyilvánvaló szemléletbeli hasonlóságai egyértelműek, így feltételezhető, hogy egy olyan komplex rendszer, mely ezek fejlesztésére irányul, egyértelműen közös célok mentén és érdekében tud tevékenykedni.

3. PE ELEMÉK ÉS AZ INKLUZÍV KÖRNYEZET

Az inkluzív környezet hat elem Varga (2015) szerint az alábbi összetevők és rövid tartalmak mentén ragadhatóak meg a leginkább. Egyrészt a folyamatos megújulásra való képesség azzal, ahogy a sokféleségre reagálás történik, tehát, egyfajta befogadás által tud megvalósulni az inkluzív környezet. Másrészt, a tárgyi környezet és a tér is az elfogadó és befogadó sokszínűséget hangsúlyozza az inkluzív térben. Mindez az értékelésben is érvényesül, ahol karöltve kíséri egymást a teljesítmény értékelése és a személyre szabottság. Az inkluzív környezetben tevékenykedő szakmai megvalósítók interaktív szakmai felkészültséggel rendelkeznek. Ennek segítségével, és ezt felhasználva képesek a személyre szabott egyéni utak biztosításában, az egyének megértése és segítése által személyre szabott cselekvésekkel képesek, akarnak és tudnak is reagálni a felmerült nehézségekre. Olyan partneri hálózattal rendelkezik a környezet és tágan értelmezve a szakmai közössége is, amely az inkluzivitást messze menően képes figyelembe venni. (Varga, 2015)

A Positive Education elemei a pozitív pszichológiára támaszkodva jöttek létre (Ladnai, 2019a), Seligman kutatásai és annak hatásvizsgálatai (2018) alapján. Pillérei az alábbiak: pozitív kapcsolatok, pozitív érzelmek, pozitív elköteleződés, pozitív teljesítmény, pozitív egészség, pozitív célok.⁴

A PE modell nem egy az egyben adaptálható a hazai viszonyokra. Az oktatási célok tekintetében a hasonlóságok nem kétségesek a modell és egyes törekvések között. Mérhető adatokra úgy tehető szer, ha létrejön egy olyan indikátorlista (a modellből kinyert kvantifikálással), amely alkalmas arra, hogy a magyar neveléstudomány szaknyelvén írt szövegekben is detektálható legyen a modellhez illeszkedő törekvések, célok és alapelvek. Első lépésként a PE ismeretében a Rogers iskola alternatív kerettantervének szövegében kerültek feltárássra azok a magyar nyelvű kifejezések, amelyek összhangba hozhatók a modell elemeivel. Az így létrejött (28 tételből álló lista) elemek az ún. „magyar indikátoroknak”. A továbbiakban ezeknek az indikátoroknak az előfordulási gyakorisága került görcső alá. Kutatói kérdésként az került megfogalmazásra, hogy az indikátorok előfordulási gyakorisága igazolja-e azt az előfeltevést, hogy a Rogers iskola kerettanterve és a PE modell átfedésben vannak egymással, azaz a vizsgált alternatív kerettanterv összhangban van a positive education törekvéseivel, céljaival, alapelveivel. A kinyert indikátorok inkluzív értékek és inkluzív környezettel való lehetséges átfedések is felmutatásra kerültek. Úgy vélem, hogy a kinyert indikátorok más magyar nyelvű kerettantervi (vagy egyéb ilyen jellegű) szöveg elemzéséhez is felhasználhatók lesznek,

⁴ Az egyes meghatározások a szerző fordításának és egyéni interpretációjának eredményeképpen jöttek létre, mely a magyarországi fogalomhasználatl csak részben egyeztethető össze. Ezért zárójelben az eredeti angol megnevezés is feltüntetésre került.

és segítségükkel összehasonlíthatóvá válnak egymással a különféle alternatív (keret)tantervek, illetve bármelyik a normál (keret)tantervvel is mindez megtehető abból a szempontból, hogy melyikben milyen arányban vannak jelen a PE és az inkluzivitás értékei, alapelvei és törekvései. Az alábbi táblázatban a magyar indikátorok kerülnek jelölésre a Rogers iskola kerettantervében való előfordulásuk alapján.

Helye a PE modellben	A magyar indikátor elnevezése	Az indikátor jelentése	Előfordulási gyakorisága a kerettantervben	inkluzív értékek, inkluzív környezet lehetséges összefüggései
pozitív kapcsolatok	sikeres kapcsolatok	örömteli és építő jellegű kapcsolatok pozitív hatása hatásai	20	sokszínűség tisztelete, közösség, részvétel, őszinteség, öröm, szeretet, befogadó szemlélet
pozitív célok	értelem az életben	céltudatos létezés, öntudatos megélésben, átélésben	17	megvalósítók felkészültsége, személyre szabott tartalmak, öröm, szeretet
pozitív teljesítmény	szociális készségek /szociális intelligencia	szociális készségek és a szociális intelligencia egyénre szabott fejlesztése	32	együttérzés, bizalom, részvétel, szépség, tárgyi környezet, befogadó szemlélet
pozitív kapcsolatok	kommunikáció (hatékony) és hallgatás	aktív hallgatás, kommunikációs gétek feloldása	8	együttérzés, bizalom, őszinteség, erőszakmentesség, felkészültség
pozitív kapcsolatok	megbocsátás	tudni (másoknak, és az egyénnek önmagának) megbocsátani, elengedni a haragot vagy épp megélni	1	bátorság, bizalom, együttérzés, közösség, egyenlőség, őszinteség, megújulási képesség, befogadó szemlélet
pozitív célok pozitív kapcsolatok	csapatmunka, projektek	kooperáció, építő és ösztönző egymásrautaltság	24	partneri háló, közösség, részvétel, egyenlőség
pozitív érzelmek	érzelmek kezelése, megtapasztalása	reakálás (+ és -) érzelmek szerepe, pozitívítási arány	9	szeretet, szépség, személyre szabott tartalmak, szakmai felkészültség
pozitív érzelmek	hála	felismerése és megtapasztalása a hála érzésének,	1	együttérzés, bizalom, megújulási képesség, tárgyi környezet

Helye a PE modellben	A magyar indikátor elnevezése	Az indikátor jelentése	Előfordulási gyakorisága a kerettantervben	inkluzív értékek, inkluzív környezet lehetséges összefüggései
		jótekonny hatásainak megismerése		
pozitív érzelmek	savoring technikák alkalmazása	boldogságteremtés, hálaadás, érények által vezérelt viselkedés, megküzdési képesség)	1	őszinteség, bizalom, fenntarthatóság
pozitív érzelmek	flow (áramlás)	áramlás és áramlat tevékenységek megéleése	9	optimizmus, tárgyi környezet, partneri háló, befogadó szemlélet
pozitív elköteleződés pozitív teljesítmény	motiváció	a tevékenység teljes értékének megtapasztalása, (intrinzik motiváció felkeltése, fenntartása)	23	megújulási képesség, optimizmus, fenntarthatóság, tárgyi környezet
pozitív elköteleződés, pozitív célok	elkötelezettség	belemerülés a cselekedetekbe, egyfajta szenvedélyes cselekedet	20	befogadó szemlélet, felkészültség, őszinteség
pozitív elköteleződés	erősségek felfedezése	GRIT ⁵ karaktererősségek megismerése, tudatosítása	32	személyre szabott tartalmak, partneri háló, szeretet, bizalom
pozitív teljesítmény	gondolkodásmód	nyitott gondolkodásmód, törekvés az előzetes tudás mozgósítására, kreativitás, kritikai attitűd	38	optimizmus, megvalósítók felkészültsége
pozitív teljesítmény, pozitív célok	céltudatosság	őnazonos, elsajátításra és teljesítmény	25	fenntarthatóság, közösség, befogadó

⁵ GRIT: A karaktererősségekre épülve ez a kategória fejleszti a képességeket, azáltal, ahogy a képességek növekednek az erőfeszítés növekményének hatására, mely nagymértékben függ az őnuralomtól, az önkontrollra való képességtől, és hogy mire tartja alkalmasnak magát az egyén.
<https://www.authentic happiness.sas.upenn.edu/learn/grit>

Helye a PE modellben	A magyar indikátor elnevezése	Az indikátor jelentése	Előfordulási gyakorisága a kerettantervben	inkluzív értékek, inkluzív környezet lehetséges összefüggések
		elérésére vonatkozó célok, „performance” célok		szemlélet, személyre szabottság
pozitív teljesítmény	a képességek irányítása	kiválóságra (vagy egyre jobbá válásra való törekvés)	37	optimizmus, megújulási képesség, felkészültség
pozitív teljesítmény	a gondolkodásmód rugalmassága	gyarapodó (growth mindset) és rögzült (fixed mindset) gondolkodásmód	25	személyre szabott tartalmak
pozitív teljesítmény	reményteliség	remény a cél-út-stratégia kidolgozásának és megvalósításának képességére	21	partneri háló, szeretet, szépség, sokszínűség
pozitív egészség	optimizmus	pozitív jövőbe tekintés	9	optimizmus
pozitív teljesítmény pozitív kapcsolatok	GRIT (~erősségek) karaktererősségek fejlesztése /	grit= képesség * erőfeszítés, szenvedély	26	személyre szabott tartalmak, erőszakmentesség, együttérzés
pozitív teljesítmény	társas kompetenciák fejlesztése és pallérozása	tolerancia, kölcönös tisztelet,	23	tárgyi környezet, jogok, sokszínűség tisztelet, befogadó szemlélet
pozitív teljesítmény	önéret, önigazgatás, önuralom	képesség az erőteljes érzelmek és impulzusok irányítására, megfelelő kifejezésére, saját test feletti uralom, fejlesztése	24	optimizmus, személyre szabott tartalmak, bizalom, együttérzés, bátorság, felkészültség
pozitív célok	társas/ szociális tudatosság, empátia, tolerancia	empátia, közösségi szolgálat szerepe	25	együttérzés, egyenlőség,
pozitív teljesítmény	konfliktuskezelési és megoldási készségek pallérozása	képesség a dolgokat mások szemszögéből látni (átkeretezés)	10	erőszakmentesség, sokszínűség tisztelete, partneri háló

Helye a PE modellben	A magyar indikátor elnevezése	Az indikátor jelentése	Előfordulási gyakorisága a kerettantervben	inkluzív értékek, inkluzív környezet lehetséges összefüggései
pozitív egészség	koncentrált figyelem	mindfulness, jelentudatosság	18	befogadó szemlélet, felkészültség
pozitív egészség	rugalmasság (reziliencia)	lelki ellenállóképesség, rumináció elkerülése	10	befogadó szemlélet, fenntarthatóság
pozitív egészség	test tudatosság,	egészséges táplálkozás, alvás, mozgás (elme és a test kapcsolata)	22	megújulási képesség, erőszakmentesség, szeretet
pozitív teljesítmény, pozitív kapcsolatok	felelősség felvállalása	felelősségteljes döntéshozatal tekintettel azok következményekre (mások hibáztatásának elkerülése)	19	tárgyi környezet, partneri háló, személyre szabott tartalmak, bizalom, fenntarthatóság

1. táblázat (saját készítésű ábra)

A PE elemek kvantifikálása folyamán megfigyelés és mélyinterjú alkalmával beigazolódott, hogy az inkluzív környezet is jelentős mértékben hozzá járul a pszichológiai tőke (Luthans 2007) fejlesztéséhez⁶.

4. HOL TART MOST A FOLYAMAT

Perjés (2014) szerint az oktatási rendszer fejlesztésének tényezői az esélyegyenlőségre alapozott oktatási modell felépítésével szemléltethető. Ennek a modellnek az oktatásfilozófiai gyökere a bizalomra épülő oktatásfilozófia elterjesztése, mely a kulturális hagyományokat külső innovációkkal ötvözi. Ennek hatására egyfajta pedagógiai reformpolitika valósul meg, mely szükségességét a megoldásközpontú tanítás-tanulást elősegítő gyakorlatok kivitelezésére való igény által fogalmazódik meg; azon intézményekben, mely iskolai ethoszára a méltányosság központúság jellemző. Az inkluzív iskola modelljének vizsgálati szempontsora alapján (Varga 2013) szintén érdemes lehet végiggondolni intézményi szinten, hogy az intézményi környezet (tárgyi

⁶ A kutatás jelenlegi állása alapján kizárólag alternatív kerettantervet használó intézmények megfigyelésére került sor, az egyéb intézmények beleegyezésének hiánya okán. A vizsgálat kiterjesztésén folyik a munka.

környezet) és szemlélet (pedagógus attitűd az inklúzióval kapcsolatban), pedagógusok felkészültsége (pedagógus kompetenciák), pedagógiai szolgáltatások (interkulturális értékek, egyéni bánásmód), intézményen belüli és kívüli együttműködési háló illetve a folyamatos fejlesztés mennyire részei a mindennapok gyakorlatának (Varga 2013). Az interjúk és a megfigyelés alapján a vizsgált intézmények ebben is élen járnak. A munka arra irányult, hogy lehetséges összefüggéseket tárjon fel a PE itemei és az inkluzív környezet megvalósulása között.

Felhasznált szakirodalom

- Arató Ferenc (2014): on deconstruction of education. in Hungarian educational Research Journal 4(4)
- Arató Ferenc (2017) Az értékes gyermek – az értékelés negyedik dimenziója egy lehetséges fogalmi keretrendszer vázlata. Autonómia és Felelősség Neveléstudományi Folyóirat 2évf.201714sz.6.6
- Boros Otília - Pléh Csaba (2004): Bevezetés a Pszichológiába. Osiris Kiadó, Budapest.
- Csapó Benő (2008): A tanulás dimenziói és a tudás szerveződése. Educatio, 2. sz. 207-217
- Csíkszentmihályi M. (2012): A megszólitott pszichológia. In.: A pozitív pszichológia világa. (Szerk. Oláh A.) Akadémiai kiadó, Budapest. 2012. p.47-57.
- Csíkszentmihályi M.(2010): Az áramlat, Flow a tökéletes élmény pszichológiája. Akadémiai kiadó, Budapest, 2010.
- Deutsch Sz.- Kun Á.– Fejes E. – Medvés D. (2015) A jóllétet meghatározó tényezők vizsgálata szakdolgozók körében In: http://ap.elte.hu/wp-content/uploads/2015/07/AP_2015_2_DEUTSCH_etal.pdf (letöltés dátuma: 18.04.12.) Alkalmazott Pszichológia, 15(2):49–71
- Híves-Varga Aranka: Inkluzív társadalom és nevelés <http://polc.ttk.pte.hu/tamop-4.1.2.b.2-13/1-2013-0014/94/index.html>
- https://www.researchgate.net/publication/323399593_Positive_Education [18.07.12.]
- Ladnai Attiláné (2019b) A Positive Education (PE) modell néhány tanulsága a szociális munka világában. <http://szockepzes.hu/az-iskolai-szocialis-munka-alapjai/> 47-61.o. (lt.19.04.01.)
- Ladnai Attiláné (2019a) A „pozitív pedagógia” lehetséges útjai. http://nevtud.btk.pte.hu/sites/nevtud.btk.pte.hu/files/files/_af_09_beliv_01.pdf

- Lükő István (2004): Környezetpedagógia Bevezetés a környezeti nevelés pedagógiai és társadalmi kérdéseibe. In.: <https://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/luko-istvan-kornyezetpedagogia> (lt.19.09.10.)
- Nahalka István (2002): Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Norrish, M. J.(2015) Positive Education – The Geelong Grammar School Journey/Series of positive psychology. Oxford University Press.
- Oláh Attila, Kapitány-Fövény Máté (2012) A pozitív pszichológia tíz éve. Magyar Pszichológiai Szemle, 2013,67.1.19-45.
- Perjés István (2014) Gyakorlatiasság, kreativitás és józan ész. A finn oktatás paradoxonjai. Új Pedagógiai Szemle. 1–2. sz. http://www.ofi.hu/sites/default/files/attachments/upsz_beliv_-2014_1-2_lr.pdf
- Seligman M.E. P. (2012) Az optimista gyermek (Védd meg a depressziótól – legyen boldog élete) Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Seligman M.E.P, (2002) Az erősségek és erények újjáélesztése. 664-692.o. In.:BOROS Otília
- Seligman, M. E. P. – Adler, A. (2018). Positive Education. In J. F. Helliwell, R. Layard, & J. Sachs (Eds.), Global Happiness Policy Report: 2018. (Pp.52 - 73). Global Happiness Council.
- Szabó László Tamás (1985): A rejtett tanterv. http://www.magyarpaxromana.hu/kiadvanyok/soa/szabo_laszlotamas.htm (lt.: 15.11.01.)
- Tony Booth – Mel Ainscow (2009): Inklúziós index. Útmutató az inkluzív iskolák fejlesztéséhez.
- Varga Aranka (2014) Az inkluzivitás vizsgálati modellje. In.: <http://www.kompetenspedagogus.hu/sites/default/files/05-autonomia-es-felelosseg-pte-btk-ni-2014-01szam.pdf>
- Varga Aranka (2015) Az inklúzió szemlélete és gyakorlata. Inkluzív pedagógiai környezet.

ABSTRACT

POSSIBLE CORRELATIONS BETWEEN INCLUSIVE ENVIRONMENT AND POSITIVE EDUCATION

The aim of the paper is to examine the effects of humanistic and positive psychological approaches (Goleman 2009, Seligman 2018) in pedagogical context. Based on Seligman's individually improved psychological capital model (Norrish 2015) this paper aims to examine what correlations between the individual capital and inclusive environment (Varga 2015) effect and on what level the education. How these correlations could support the educational success? The research methods were desk research, in addition processing the qualitative results are in progress. The aim of the exploration of the theoretical background was to make the indicators (obtained through qualitative data analysis) visible, thus proving presumably significant content similarities between the elements of positive pedagogy (Norrish 2015) and the impact of inclusive environment (Arató 2017). Comparing all these with the results related to the importance of the pedagogical environment (Varga 2015), we also expect relevant results. The aim of gaining these results is to demonstrate that the environment itself mobilizes, generates, and develops the competency elements which are necessary for learning. This would add up the benefits of a cooperatively structured inclusive environment (Arató 2014, Varga 2014) and the positive pedagogical turn (Seligman 2012) and with a higher overall learning achievement, a higher mental balance could be more widely displayed among school children.

In combination with environment-focused approaches this could result the opportunity to detect the improvement of all student and teachers.

Ladnai Attiláné Szerencsés Anita

doktorjelölt, egyetemi tanársegéd

PTE BTK Neveléstudományi Intézet, Nevelés- és Művelődéstörténeti Tanszék

szerencses.anita@pte.hu

REALITÁS VAGY UTÓPIA? A JÖVŐ KORSZERŰ DIGITÁLIS OKTATÁSI ÉS MÓDSZERTANI LEHETŐSÉGEI, VALAMINT EZEKET MEGHATÁROZÓ KERETRENDSZEREK HATÁSA

ABSZTRAKT

Az utóbbi évtizedekben végbement jelentős fejlődések - melyeket az Ipar 3.0 és a 4.0, valamint a digitalizáció fogalma és jelensége is fémjelez – hatására társadalmi, gazdasági és kulturális adottságaink és szokásrendszerünk is némiképpen formálódott, vagy inkább nagymértékben megváltozott. E jelenségek sorozata átalakította nemcsak a mindennapi életünket, hanem a tanulásról és az oktatásról kialakult szemléletünket, véleményünket is. Napjainkban már inkább a digitális eszközrendszer, az újmédiára és az IKT-ra épített korszerű, rugalmas tanulási környezetről és módszerekről beszélhetünk. Ezek létjogosultságát érzékeltetik azok a nemzetközi trendek és tendenciák, amelyek a kooperatív, problémamegoldó módszertani megoldásokra építkeznek, másfelől a saját eszközhasználatra és élményalapú módszerhasználatra fektetik a hangsúlyt. Ennek hátterét jellemzik azok az új nemzetközi javaslatok is, melyek az Európai Unió és az UNESCO ajánlásai írják le. E folyamatok hatására egyre jobban körvonalazódik a digitális kompetenciák és készségek fontossága, valamint a kompetenciaszinteket leíró keretrendszerek, vagy a köznevelési intézmények minősítését mérő, napjainkban még formálódó digitális névjegy és digitális iskola követelményrendszere. A felsőoktatásban is tetten érhetőek már e jelenségek bizonyos területeken, ahol pl. napjainkban már tisztán online kurzusok segítségével mesterszintű diploma szerezhető, nyitott tömeges támogató keretrendszerek támogatásával pl. az Amerikai Egyesült Államokban az MIT (edX) által szervezett kurzusok esetében. Innen már csak néhány lépés a virtuális-osztálytermek teljes körű bevezetése, vagy a robotok bevonása az oktatás különféle színterein a mesterséges intelligencia segítségével. Persze ez számos etikai és társadalmi problémát is felvet, de körvonalazza egyúttal a jövőt is. Tanulmányunkban a legújabb holisztikus szemléletű fejlődési irányvonalakat állítjuk szemben a mai realisztikus világgal az oktatás terén a teljesség igénye nélkül a fellelhető releváns szakirodalmak, valamint a több évtizedes oktatási tapasztalatainkat felhasználva.

Kulcsszavak: digitalizáció, újmédia eszközrendszere, digitális kompetencia, IKT, oktatásmódszertan

Szakosztály: IKT

DOI szám: 10.13140/RG.2.2.19827.89129

1. A KORSZERŰ, IKT-VAL TÁMOGATOTT DIGITÁLIS TANULÁSI KÖRNYEZET JELLEMZŐI

Az oktatási intézmények is egyre jobban a digitális átállás útjára léptek napjainkra, a digitális kompetenciáit leíró DigCompOrg, a digitálisan kompetens oktatási szervezetek európai keretrendszere, amely értelmezésében a digitális tanulási technológiák oktatás-innovációra gyakorolt hatása az oktatási szervezetek részéről a változás tervezésére való fókuszálást igényli. Mindez a változás tervezését három alapvető dimenzióban tartja meghatározónak, melyek a pedagógiai, technológiai és a szervezeti dimenziók. A DigCompOrg keretrendszer létrehozásának célja: az oktatási szervezetek önreflexióra, önértékelésre való ösztönzése a szervezetek által végzett tanítási, értékelési és kapcsolódó tanulási tevékenységekre fókuszálva.

A DigCompOrg-ra épülő keretrendszer leírás a szervezeti dimenzió érthetőbb kontextusba helyezésére fókuszál, melyek leírására különféle scenariók készültek a jövő digitális iskolájának egy-egy tipikus tanítási-tanulási helyzetéről, természettudományos, társadalomtudományi, hagyományos és laborkörnyezetben, valamint órán kívüli tevékenység eseteiben. A scenariók nem a szakmai pontosságra, inkább a képszerűsége és a tanulókat körülvevő környezet összefüggéseinek szemléltetésére koncentráltak jövőbeli oktatási víziók megjelenítésével. A DigCompOrg ajánlás alapján elkészített hazai digitális iskolákra vonatkozó leírás az általános (infrastrukturális, hálózati, eszköz-, szoftver, pedagógiai és egyéb) követelmények és indikátoraik meghatározását, valamint a digitális iskolává válás folyamatát, továbbá a digitálisan működő iskola belső szabályozását tartalmazza, intézményirányítási környezetének definiálásával.

Ennek gyakorlati megvalósításaként Digitális Iskola pilot program indult 2017-ben a digitális pedagógiai fejlesztések első lépéseként. A megvalósítás a Digitális Oktatási Stratégia ajánlásai, illetve a stratégia elfogadásáról rendelkező Kormány-előterjesztésben foglalt feladatok szerint történt. (Racskó, 2017).

A stratégiában foglalt digitális fejlesztéseket megelőzően az IVSZ koordinációjában lezajlott projekt keretében – az állami, civil és piaci szereplők összefogásával, 10-12 köznevelési intézmény bevonásával – megtörtént a későbbi digitális fejlesztések technológiai, személyi, tárgyi és pedagógiai feltételeinek előzetes tervezése, kialakítása, finomhangolása (Bartha - Sáfrányné 2018; Benedek, 2016; Benedek-Molnár, 2017). E területen napjaink egyik meghatározó problémája az okos eszközök hálózati kommunikációjának biztonságossá tétele (Szűts, 2018). Ez a feladat egyre nagyobb kihívást jelent a szakemberek számára is.

Emellett fontos megemlíteni, hogy kiemelt feladatunk az iskolai környezetekben a tanulók által használt kommunikációs környezetben megteremteni és betartatni azt a protokollt, amely megfelelő biztonsággal támogatja és lehetővé teszi a digitális eszközök oktatásra történő felhasználását (Holik-Sanda 2018).

2. DIGITÁLIS OKTATÁS ÉS DIGITÁLIS KOMPETENCIA SZEREPE

A digitális oktatás, szűkebb értelemben a digitális pedagógia diszciplináris küldetése ma – véleményem szerint és egyetértve több szakanyag megfogalmazásával – az, hogy számot adjon mindazon kihívásokról, feladatokról, innovációs lehetőségekről, mellyel a napjaink digitális állampolgárai folytonosan változó világunkban és rendszerében szembesülnek. Ahhoz, hogy az előbb említett világban boldoguljon a digitális nemzedékek öt generációja, fel kell vértetniük magukat az úgynevezett kulcsqualifikációk mellett a digitális kompetenciák területeivel is (Molnár, 2018a).

A digitalizáció alapját elsősorban a technikai, technológiai fejlődés, a távközlési és informatika rendszerek modernizálódása idézte elő. Ennek hatására társadalmi, gazdasági és kulturális vonalon is kifejtette hatását a technológiai fejlődés, melynek egyik alapjául az infokommunikációs technológiák szolgáltak. Mintegy két évtizedes személyes közéleti és oktatói tapasztalataimra támaszkodva az Információs és Kommunikációs Technológiák (IKT) olyan eszközök, technológiák, szervezési tevékenységek, innovatív folyamatok összessége, amelyek az információ- és a kommunikációközlést, feldolgozást, áramlást, tárolást, kódolást elősegítik, gyorsabbá, könnyebbé, és hatékonyabbá teszik. Valójában erre a fogalomra nincs is egységesen kiforrott definíció, általában a többség tudja napjainkban, hogy miről van szó, anélkül, hogy külön definiálnák (Molnár, 2018b).

A digitális kompetenciák meglétének azonosítására, mérésére és minősítésére szolgáló DigComp keretrendszerek létrehozását a digitális technológiák globális gazdaságban betöltött kulcsszerepe, kiemelten az innováció, a gazdasági növekedés és a munkahelyteremtés területén meghatározó szerepe tette szükségessé.

A digitális kompetencia – az egyének szintjén - egyike az Európai Unió által meghatározott, az egész életen át tartó tanuláshoz (LLL) szükséges nyolc kompetenciának.

A digitális kompetenciák iránti igény felismerésén túl az uniós tagországokban sokáig nem volt megállapodás arra vonatkozóan, hogy melyek azok a kompetenciák, amelyek az európai polgárok digitális kompetenciáit képezik (Bacsa-Bán, 2009).

Az Európai Bizottság tudományos és tudásközpontja, a Joiunt Research Center (JRC) szakértői foglalkoztak az európai polgárok digitális kompetenciáit leíró keretrendszer és más keretrendszerek kidolgozásával.

Az európai polgárok digitális kompetenciáinak, a mai szóhasználat szerint fogalmazva az állampolgári digitális kompetenciák meghatározására az oktatás világa és a munka világa közötti szakadék áthidalása érdekében került sor.

Az európai polgárok digitális kompetencia keretrendszerének kidolgozása 2005-ben kezdődött, az első változat publikálására (DigComp 1.0) 2013-ban került sor, a második változaté (DigComp 2.0) 2016-ban, a legújabb változat (DigComp 2.1) 2017-ben vált ismertté nyilvánosan.

3. DIGITÁLIS TECHNOLÓGIAI ÉS MÓDSZERTANI MEGOLDÁSOK A DIGITÁLIS ÁTÁLLÁS KORSZAKÁBAN

A digitális átállás korszakát éljük napjainkban, melyre utaltunk már több körben tanulmányunkban is. Ennek elméleti és kézzel fogható jeleit is számba vettük, kiemelve a digitális oktatás, a digitális iskola és a kialakulóban lévő digitális kompetencia keretrendszerek példáit. E fejlesztési tendenciák túlnyomó többsége erősen építkezik a hálózati és közös munkát is támogató tevékenységekre. Az együttműködést, kooperációt elősegítik a digitális web 2.0 és felhőalapú megoldások, melyek hatékonyságáról számos publikáció látott már napvilágot, ezek jól alkalmazhatók a tanár-tanár és a tanár-diák kollaboráció során.

Napjainkra jellemző tendenciává vált a tudástermelés globalizálódása, melynek következtében az információnak már akkora mennyisége van jelen, amit szinte lehetetlen lenne digitális eszközök adatbázisok nélkül kezelni. A web 2.0 felhasználóira már nem is kifejezetten a tartalom létrehozása jellemző, sokkal inkább egy olyan tájékoztató rendszer kialakításában van szerepük, melyben maga a tartalom folyamatosan tud alakulni, e rendszerekről elmondható, hogy tanárok és tanulók egyaránt a részei, akik egy helyen végzik és osztják meg feladataikat (Orosz, 2018). Az így létrehozott tartalmak és információk kategorizálását segítik elő a címkék, melyeket a résztvevők szabadon szerkeszthetnek. A címkék fontos feladatot látnak el ebben a rendszerben, hiszen nemcsak a létrehozó felhasználók érdeklődési köréről adnak tájékoztatást, hanem segítséget nyújtanak a rendszer tagjai között kialakult kapcsolati hálók felrajzolásában is.

Másik jellemző tendenciaként jelenik meg a szituatív és tapasztalati tanulás felértékelődése, valamint az információszerzés egyéni jellegűvé válása, melyeknek oka a korábban egyirányú webes kommunikáció kétirányúvá válása, tehát az írható és olvasható kultúra kialakulása, terjedése (Hülbert, 2017). Az individualizált tudásszerzés folyamatában az egyéni tanulási környezeteknek – Personal Learning Environment, azaz PLE (Attwell, 2007) – igen nagy jelentőségük van, hiszen elősegítik az információs társadalmi igényeknek való megfelelést, valamint az önszabályozáson alapuló, saját tanulási stratégiák megvalósítását, melyek megteremtik a lehetőséget arra, hogy az oktatás

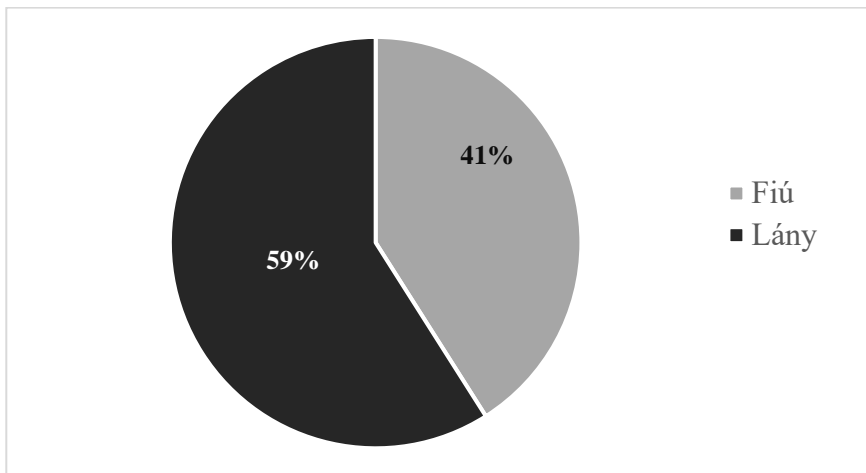
során a tanulók alkotó-résztvevő tevékenységet folytassanak, ne csupán passzív résztvevőként legyenek jelen a tanítás-tanulás során (Blees- Rittberger, 2009). Mindezen tendenciák határozottan kirajzolják a web 2.0-ra épülő oktatási rendszert jellemző 3 fő pillért: a megosztás, az együttműködés, valamint az online közösségek kialakulásának fontosságát. Ezek kellő alapot nyújthatnak a digitális oktatás és tanulás legfőbb jellemzőjének kiszolgálására, ahol a tanítási-tanulási folyamat bárhol és báikor megvalósulhat.

4. DIGITÁLIS OKTATÁSI KÖRNYEZETBEN VÉGZETT EMPIRIKUS VIZSGÁLAT

Az empirikus vizsgálatot 2019 őszén végeztük el, amikor kvantitatív kérdőíves felmérés keretei között nappali szakos hallgatók (N=188) véleményét mértük fel a felsőoktatásban tanuló gazdasági szakosok körében. Az empirikus vizsgálat feltáró módszereként egy online kvízmotor eszközét alkalmaztuk mérőeszközként, a vizsgált célcsoportot egyszerű rétegzett mintavételi eljárással választottuk, a válaszokat az egyszerű leíró statisztika módszerével dolgoztuk fel, ábráztuk és elemeztük. A mélyebb összefüggések feltárásához pedig korrelációanalízist és kereszttábla elemzést végeztünk. A kérdőív terjedelme és nyelvezete a célcsoporthoz igazodott. A vizsgálat célja, hogy bemutassuk a fiatal nappali tagozatos hallgatók véleményét, attitűdjét a digitális világban rejlő lehetőségek kihasználásában.

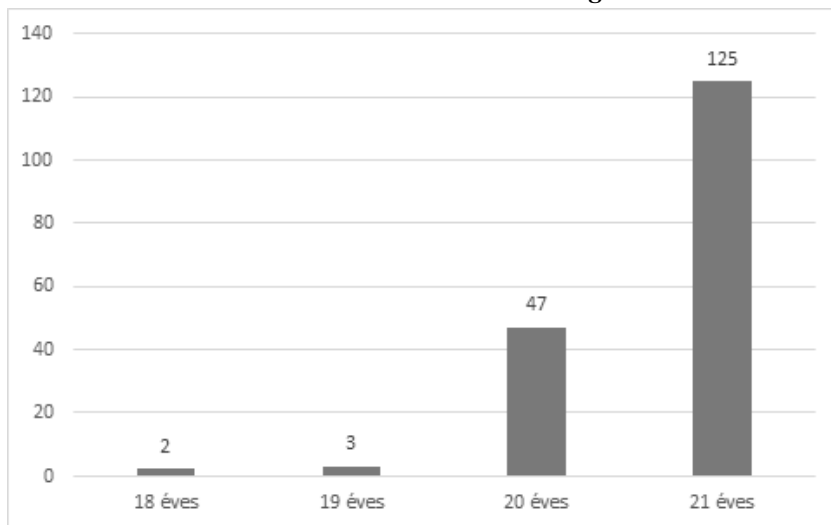
4.1. A hallgatói felmérés eredményeinek ismertetése

Az első ábra a megkérdezettek nemének megoszlását mutatja, 59%-a lány volt, míg 41%-a fiú, ezt az arányt magyarázza, hogy a gazdaságtudományi kar hallgatóit kérdeztük meg.

1. ábra: A válaszadók nemének megoszlása

(Forrás: saját ábra)

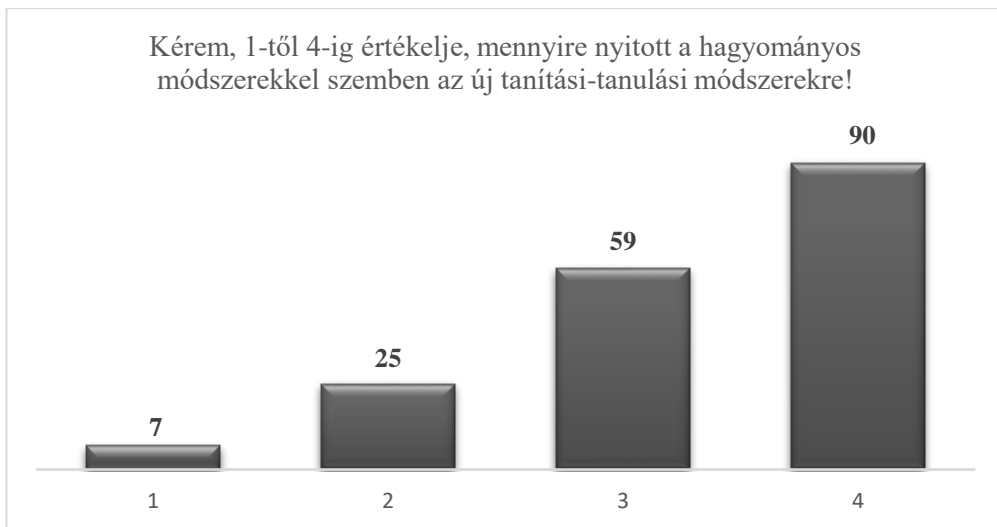
A következő ábra a megkérdezettek életkori megoszlását mutatja, amiből jól látható, hogy a döntő többségük, 66%-uk 21 éves, míg mintegy negyede 20 éves, csupán néhányan 18 és 19. évesek. Ez azt is jelenti, hogy többnyire 2. és harmadéves hallgatók válaszoltak a kérdőívünkre, akik a BSc alapképzésük második felében járnak már. Itt 11-en nem adták meg az életkorukat sajnos.

2. ábra: A válaszadók életkorának megoszlása

(Forrás: saját ábra)

Az alábbi diagram a hallgatók nyitottságát mutatják az újgenerációs korszerű módszerekre, a hagyományossal szemben. A 4 érték mutatja a legnagyobb nyitottságot, míg az 1 érték a legkevésbé nyitottságot. Ez alapján a válaszadók mintegy 80%-a nagyfokú nyitottságot mutatott az új, korszerű módszertani megoldásokra.

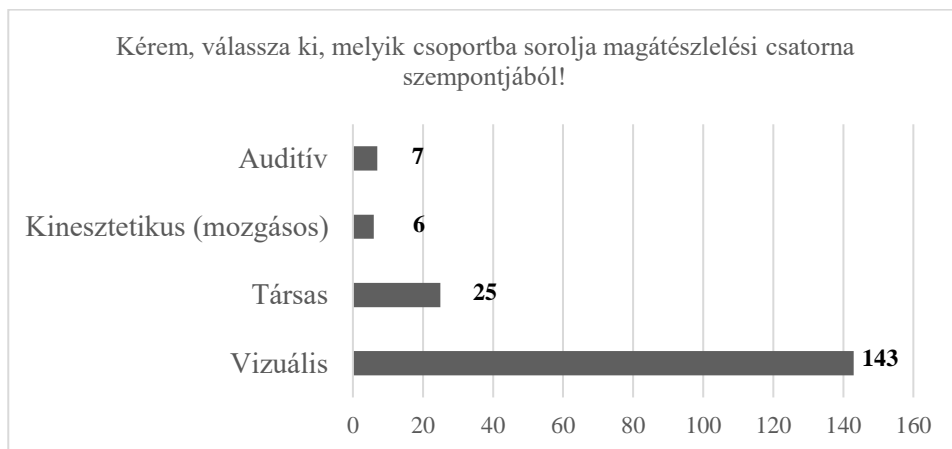
3. ábra: A válaszadók nyitottságának megoszlása az újgenerációs módszerekre



(Forrás: saját ábra)

A következő ábra a megkérdezettek észlelési csatornáinak megoszlását mutatja, amellyel leginkább képesek az új információkat befogadni. Ez alapján a válaszadók 79,45%-a vizuális típusú volt, 13%-uk társas tevékenységet részesítették előnyben, míg mintegy 3-3% a mozgásos és az auditív csatornát választotta.

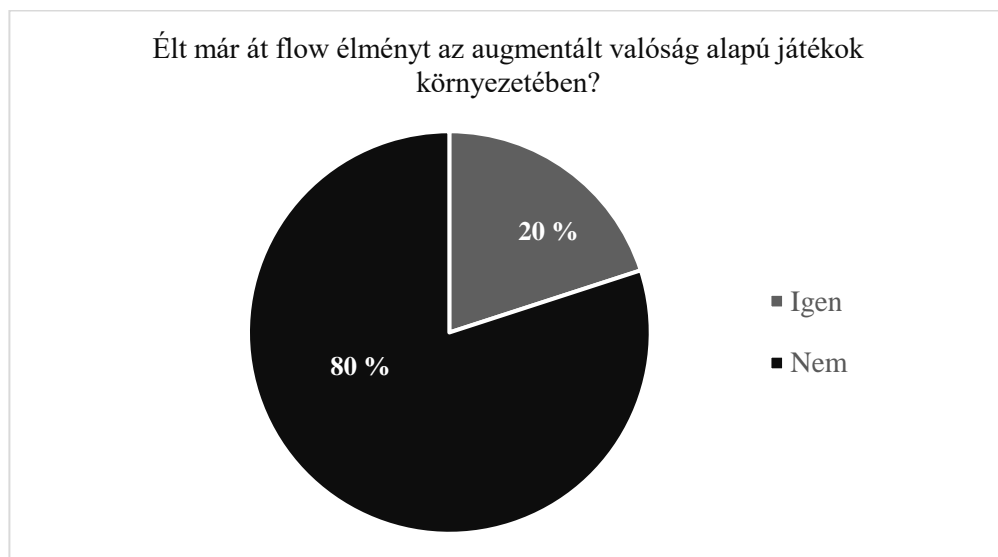
4. ábra: A válaszadók észlelési csatornáinak megoszlása



(Forrás: saját ábra)

A utolsó diagram a válaszadó hallgatók által tapasztalt flow élmény tapasztalásának megoszlását mutatja. Ez alapján a megkérdezettek csupán 20%-a érzett ilyen pozitív érzést eddig AR alapú környezetben.

5. ábra: A flow élmény átérzésének megoszlása



(Forrás: saját ábra)

5. ÖSSZEGZÉS, KITEKINTÉS

A kapott eredmények közti mélyebb összefüggéseket is megvizsgáltuk sokváltozós elemző módszerek segítségével. Ezek alapján kerestük az összefüggéseket a válaszadók neme és az újgenerációs megoldások nyitottsága között, a nemek és az észlelési csatornák között, a nemek és a tapasztalt flow élmények között, a nyitottság és a flow élmény között, valamint a flow érzése és az észlelési csatornák között. Az elemzésekhez az MS excel program statisztikai elemző funkcióit használtuk a korrelációanalízis, valamint a khi-négyzet próba erejéig. A nemek és az észlelési csatornák között 0,233 volt a khi négyzet próba szignifikancia szintje, azaz nem volt összefüggés. A keresztábra elemzések, valamint a korrelációs számítás eredményei alapján lényegében sehol nem találtunk szignifikáns kapcsolatot a vizsgált változók között, azaz:

- a fiúk és a lányok között nincs különbség az új módszerekkel szemben történő nyitottság tekintetében
- a fiúk és a lányok között nincs különbség a flow-élmény átélése terén
- a flow élmény és az új módszerekkel szembeni nyitottság független egymástól
- a fiúk és a lányok között nincs különbség az észlelési csatornák szempontjából
- az észlelési csatorna dominanciája és a flow-élmény között nincs kapcsolat
- az észlelési csatorna típusa és az új módszerekkel szembeni nyitottság között nincs összefüggés (vagyis pl. nincs kitüntetett csatorna a nyitottság szempontjából)

Az első három korrelációs számítás eredményeit mutatja az alábbi táblázat:

válaszadók neme	-0,08257	nyitottság
válaszadók neme	-0,22212	flow élmény
nyitottság	-0,03882	flow élmény

A flow élmény tapasztalása és a különböző észlelési csatornák közti khi-négyzet szignifikanciája 0,120 volt, amely nagyobb a 0,05 küszöbértéknél, tehát az érzékelési csatorna nem határozza meg a flow élményt, köztük összefüggés nem volt kimutatható. Az utolsó összefüggés vizsgálat az új módszerek iránti nyitottság és az észlelési csatornák közti vizsgálta volt, ahol a khi-négyzet szignifikanciája 0,263 volt, azaz nagyobb 0,05-nél, tehát az érzékelési csatorna nem határozza meg a nyitottságot az új módszerek felé vagy viszont fordítva.

Összességében elmondható, hogy a digitális kultúra korszakában a felnövekvő generációk leginkább a vizuális észlelési csatornára érzékenyek, és nyitottságot mutatnak az újgenerációs modern módszerek iránt. Fogékonyságukra jellemző a vizuális úton, képiesen befogadható információk dominanciája. Az egyes felmért változók közti kapcsolatok teljes hiánya is fontos információként szolgált számunkra (pl. nincs összefüggés a fiúk és a lányok preferált észlelési csatornáinak között, melyek a formálódó tanulói digitális kompetencia keretrendszereknél is figyelembe vehetőek, emellett a napjainkban alkalmazott tanítási módszerek kiválasztásában is segítségünkre lehet. Ezek pedig beépülve a digitális oktatás követelményrendszerébe számos speciális helyzetben megoldást adhat a hálózatalapú távoktatás megvalósításában.

6. KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

A tanulmány a Bolyai János Kutatási Ösztöndíj, valamint az Emberi Erőforrások Minisztériuma ÚNKP-19-4 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának támogatásával készült.

Felhasznált szakirodalom

- Attwell, Graham (2007): The Personal Learning Environments - the future of eLearning? eLearning Papers, vol. 2 no. 1.
- Bacsá-Bán, Anetta (2009): Empirikus vizsgálat a felsőfokú szakképzésben résztvevő hallgatók helyzetéről, a képzéshez való viszonyukról, kompetenciáiról, Dunaújváros, Magyarország: Dunaújvárosi Főiskola Kiadói Hivatala, 48 p.
- Bartha Zoltán – Sáfrányné Gubik Andrea (2018): Oktatási kihívások a technikai forradalom tükrében. Észak-Magyarországi Stratégiai Füzetek. 15/1, 15-29. p.
- Benedek András (2016): Új tartalomfejlesztési paradigma a szakmai tanárképzésben. In: Tóth Péter - Holik Ildikó (szerk.): Új kutatások a neveléstudományokban 2015: Pedagógusok, tanulók, iskolák - az értékformálás, az értékközvetítés és az értékteremtés világa. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, 87-94. p.
- Benedek András – Molnár György (2017): Open content development in ICT environment. In: L. Gómez Chova - A. López Martínez - I. Candel Torres (szerk.) INTED2017 Proceedings 11th International Technology, Education and Development Conference. Valencia, International Association of Technology, Education and Development (IATED 1883-1891. p.

- Blees and Rittberger (2009): describe the usage of a learning environment assembled from different Web 2.0 services in a course on “Social Software.”,
- Holik Ildikó – Sanda István Dániel (2018): Kommunikáció az egyetemi foglalkozásokon, In: Tóth, Péter (szerk.) Pedagógiai kézikönyv oktatóknak, Budapest, Typotop Kft., (2018) pp. 28-36, 9 p.
- Hülber László (szerk.) (2017): A digitális oktatási kultúra módszertana, Eszterházy Károly Egyetem, Eger, 207 p. ISBN: 9786155297793
- Molnár György (2018a): Hozzájárulás a digitális pedagógia jelenéhez és jövőjéhez (eredmények és perspektívák). MTA-BME Nyitott Tananyagfejlesztés Kutatócsoport Közlemények. 4. sz. 2018/1., 1-70. p.
- Molnár György (2018b): A saját eszközhasználattal támogatott digitális módszertani megújítás lehetőségei és tanulás szervezési megoldásai a felsőoktatásban
- Racskó Réka (2017): Digitális átállás az oktatásban, Iskolakultúra 52., Budapest. Gondolat.
- Szűts Zoltán (2018): Online: Az internetes kommunikáció és média története, elmélete és jelenségei, Budapest, Magyarország: Wolters Kluwer, ISBN: 9789632957784, pp 15-25
- 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: SOCIAL AND ECONOMIC BENEFITS OF UNIVERSITY LIFELONG LEARNING: RESEARCH – DEVELOPMENT AND INNOVATION, Debrecen, Magyarország: MELLearn Felsőoktatási Hálózat az életen át tartó tanulásért Egyesület, (2018) pp. 393-402., 10 p.

ABSTRACT***REALITY OR UTOPIA? POSSIBLE EDUCATIONAL AND METHODOLOGICAL DEVELOPMENTS IN THE FUTURE***

Recent radical developmental trends including the emergence of the Industry 3.0 and 4.0 and the concept of digitalization had a mostly significant impact on our society, economy, culture, and our custom systems as well. Consequently, not only our everyday life changed, but so did our views on learning and education giving rise to modern and flexible learning environments and methods based on digitalization, New Media, and ICT. International trends and tendencies including the recommendations of the European Union and UNESCO urging cooperative, problem solving methodological solutions along with emphasizing the use of own devices and experience based approaches provide additional legitimacy. Further developments include the increasing significance of digital competences and skills, coupled with the respective framework systems, the digital business card facilitating the evaluation of public education institutions and the conceptual system of the digital school. Such trends can be discerned in the higher education arena as well. Accordingly, the availability of postgraduate MA degrees via the mass open on-line courses paves the way for the introduction of virtual classrooms or the use of robots and artificial intelligence in education. While such developments lead to numerous ethical and social problems, they anticipate the not so distant future as well. Our presentation utilizing several years of professional experience contrasts the latest holistic educational development perspectives with those of our contemporary, still reality-oriented world.

Dr. habil Molnár György PhD

egyetemi docens

Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem,
Gazdaság-és Társadalomtudományi Kar, Műszaki Pedagógia Tanszék, Tanárképző
Központ
molnar.gy@eik.bme.hu

KOOPERÁCIÓS MEGOLDÁSI LEHETŐSÉGEK A TANULÁSI FOLYAMATOKBAN, IKT KÖRNYEZETBEN

ABSZTRAKT

A digitális transzformáció időszakában a teljes oktatási rendszer átalakulása figyelhető meg (Racsko 2017), melynek fókuszában újfajta, kollaboratív és technológia-alapú tanulás (Hunya 2014) tapasztalható. A tanulók számára természetes digitalizációs folyamat kihívás elé állítja a pedagógusokat, akiknek alkalmazkodniuk kell a paradigmaváltáshoz és megváltozott igényekhez, így megteremtve a hatékony tanulási környezetet (Molnár 2017, Komenczi 2013). Ezen okokból elengedhetetlen a tanulói preferenciák megismerése, ezt szolgálta 2018-ban készített attitűdvizsgálati felmérésünk, mely alapján elmondható, hogy a megkérdezett tanulók 89%-a szerint fontos az IKT-eszközök használata, 83,5%-uk a saját eszközét szereti használni, 71,7% keres rendszeresen digitális tananyagot, 42,1% pedig maga is állít elő elektronikus tananyagtartalmakat. Az eredmények egyértelműen jelzik a BYOD-szemlélet (Molnár 2018, a) gyakorlati terjedését, de szükségessé vált a kutatásnak egy olyan új megközelítése, mely teljes képet ad a tanulói preferenciák okairól. A tanulói attitűdök háttérében meghúzódó okok megismeréséhez pilot kutatás keretein belül bevontunk a vizsgálatba egy szakképzésben tanuló, tehetséggondozásban résztvevő diákot, akinek van tapasztalata az online kollaborációról. A korábbi, valamint új eredmények felhasználásával modellezni tudtuk a tanárképzők, tanárok és tanulók között előforduló kapcsolatokat, jellemző mintázatokat, feladatokat. Eredményeink rávilágítanak a digitalizáció kiemelt szerepére az egyéni tanulási utak biztosításában és a munkaerőpiaci igényekre való felkészítés-felkészülésben. A kutatás jelentősége a gyakorlati hasznosításban rejlik, az eredményekből nemcsak a tanulók profitálhatnak a hatékonyabb módszertani váltások miatt, hanem a pedagógusok is, továbbá az eredmények értékes információkkal szolgálnak a tanárképzés számára.

Kulcsszavak: digitalizáció, oktatás, kollaboráció, tanár-diák együttműködés, szakképzés

Szakosztály: IKT szakosztály

1. A DIGITALIZÁCIÓ HATÁSA AZ OKTATÁSRA

A negyedik ipari forradalom időszakát éljük. A mai társadalom az információrobbanás jelenségével kell, hogy megküzdjön, az hatalmas mennyiségű elérhető és rendelkezésre álló információt hagyományos eszközökkel szinte lehetetlen kezelni (Balogh 2006). Mindez nemcsak a gazdasági problémák megoldásában játszik szerepet (Köpeczi-Bócz 2007), jelentősen átalakítja a társadalmat is, mely az emberek megváltozott életviteli szokásain, életmódján, és a technológiához való hozzáállásukon keresztül érzékelhető leginkább, s erőteljes hatással van az oktatási rendszerre, melynek átalakulása napjainkban is érezhető (Racsó 2017; López-Pérez et al. 2011.)

A XXI. századra a tanulás lényege megváltozott, felértékelődnek a kvalifikációnál már átfogóbb, személyes jellemzőket is magukban foglaló kompetenciák, továbbá egyre nagyobb jelentősége van az információszerzés, a -feldolgozás és -felhasználás módszereinek fejlesztésének, az információk kiválasztásának is (Köpeczi-Bócz 2007; Balogh 2006). A digitális eszközök begyűrűznek az oktatásba, tartalmi, módszertani változást okozva (Molnár 2018, a). Számos módszer és technológia, többek között a web 2.0 már lehetővé teszi, hogy a passzív szereplők aktív résztvevőkké váljanak, ami kommunikációra, önkifejezésre, kooperációra épülő, szemléletbeli váltást is jelent, éppen úgy, mint az egyéni igényekre szabott tanulás tömegessé válása, a tanulóközpontú és technológia-alapú pedagógia elterjedése. E gondolkodásmódok hatására a diákok képessé válnak problémák megoldására, így is alkalmazkodva a folyamatosan változó társadalmi és munkaerőpiaci igényekhez (Köpeczi-Bócz 2007, Hunya 2014), illetve akár a most még nem is létező elvárásokhoz. A jövő követelményeinek való megfelelésre való felkészítés a tanárok kiemelt feladata, s ez különösképp igaz a szakképzésre, ahol az ismeretavulás egyre drámaibb méreteket ölt (Balogh 2006).

2. TANÍTÁS A DIGITÁLIS ÁTÁLLÁS IDŐSZAKÁBAN

Ahogy Kata (2006) leírta, a tanári munka fontos feladata a tanulásirányítás. A cél az, hogy az új tudást a tanulók minél hatékonyabban szerezzék meg. A tanár-diák közötti információáramlás hatékonyságának Benedek (2006) szerint 5 fázisa különíthető el, a tényeknek és adatoknak a kiválasztása és információvá konvertálása, és az információk tudássá alakítása, az információk pontos megfogalmazása és kódolása úgy, hogy a tanulók megfelelően tudják ezeket értelmezni. Az információk továbbításának és tanulókhöz való eljuttatásának módjával az oktatástechnológia foglalkozik. Az egyes fázisok nem működnek tökéletesen, az információs csatornák számának növelése ugyanakkor hatékonyabbá teheti az átvitelt.

Köpeczi-Bócz (2007) kiemeli, hogy az oktatás jó minőségének biztosításához elengedhetetlen, hogy a tanulók képességeihez igazodjon, akik így a lehető legoptimálisabban fejlődhetnek. Fontos továbbá az is, hogy a tanítási folyamat megfeleljen a szakszerűség és korszerűség követelményének, a tudás így lesz értékálló, ez úton lehetséges lépést tartani a tudományok fejlődésével. A szerző a minőségi oktatás 4 elemét is kiemeli, a pedagógusoknak gondoskodniuk kell arról, hogy az oktatás a társadalmi-gazdasági követelményeknek megfeleljen, mindenkinek egyenlő hozzáférése legyen a megbízható és azonos színvonalú tudáshoz, megvalósuljon a társadalmi-gazdasági és tanulói megelégedettség, valamint lehetőség legyen az egyén által is hasznosnak gondolt tudás megszerzésére.

Az egyes szituációkban alkalmazható módszerek megválasztását segítik az IKT eszközök (Molnár 2018, b), melyek lehetőséget teremtenek a tanulóközpontú és technológia-alapú tanításra, tanulásra (Hunya 2014). Ezen eszközök integrálása és rendszeres alkalmazása határozott elvárásként jelenik meg a pedagógusokkal szemben (Bartha – Sáfrányné 2018), illetve mind jobban elterjednek különféle hazai és nemzetközi tendenciák, iskolai digitalizációs mikrotrendek és modellek - pl. Flipped Classroom, BYOD elméletek, gamifikáció, e-tanulási terek (Molnár 2018, b) - ami sokaknak nehézséget okoz, hiszen a pedagógus társadalom jelentős része autodidakta módon kell, hogy megismerkedjen a technológiai vívmányokkal. Még mindig érezhető a tanárok és tanulók között egy digitális szakadék (Molnár – Orosz 2019). Elengedhetetlen, hogy a pedagógusok részéről kialakuljon egy nyitottság az innovatív módszertannal szemben. Mivel a szakképzésben sok olyan szakma van, ahol nincsen, vagy nagyon kevés a rendelkezésre álló tankönyv, a pedagógusoknak rengeteg idő és energia az órai anyagok, jegyzetek, feladatsorok összeállítására. A közös tartalomfejlesztés erre a nehézségre jelenthet megoldást.

3. A KUTATÁS KÖZVETLEN ELŐZMÉNYE: TANULÓI ATTITÚDVIZSGÁLATI MÉRÉS

Ahhoz, hogy megvalósulhasson a közös tartalomfejlesztés, első lépésként fel kell mérni a tanulók témával kapcsolatos attitűdjét, hiszen a hatékony tanulási környezet biztosítása akkor lehetséges, ha a tanárok úgy avatkoznak be a folyamatba, hogy alkalmazkodnak a digitális paradigmaváltáshoz, a megváltozott tanulói igényekhez (Molnár 2017, Komenczi 2013). Ez akkor lehetséges, ha megismerjük, milyen konkrét módszertani változtatások szükségesek. A tanulói, IKT eszközökkel és kollaboratív tanulással kapcsolatos attitűdök megismerésének szándékával 2018-ban végeztünk egy kérdőíves megkérdezést (Molnár – Orosz 2019), melynek legbeszédesebb eredményeit mutatjuk be.

A kutatás mérőeszközeként online kérdőíves űrlapot használtunk, melyet 193 szakképzésben tanuló diák töltött ki. A válaszadók életkora 16-23 év között volt, 76% nő, 34% férfi alkotta a mintát. A tanulók az IKT eszközöket kiemelten fontosnak gondolják tanulmányaik során, ötfokú skálán 43,8% adott a kérdésre 4-es, illetve 46,4% 5-ös értékelést. Hasonló skálával mértük fel a BYOD-elmélet (Molnár 2018, a) megalapozottságát, ahol a saját eszközök használatának preferenciáját mutatta az 5-ös értékre adott 57% szavazat. A későbbi kérdésekre adott válaszokból megtudhattuk, hogy legjellemzőbb IKT eszközzel végzett tevékenységek közé tartozik a barátokkal (96,4%), szülőkkel (68,4%) és pedagógusokkal (66,5%) való kapcsolattartás, az elektronikus napló ellenőrzése (93%), digitális tananyagok keresése (71%) és létrehozására (41%). Fény derült arra is, hogy a tanulók nyitottak a nem hagyományos, innovatív tanulási módszerek iránt is.

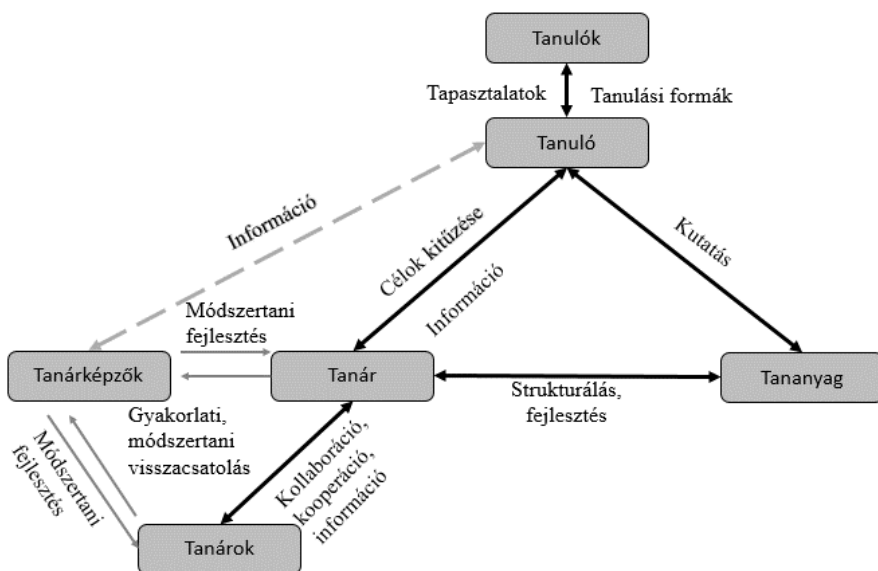
Amint a válaszokból látható, a tanulók többsége nyitott a pedagógusokkal való kollaborációra, ami arra is lehetőséget ad, hogy a tanulók bevonhatók legyenek a tanulás tervezésébe is. Ennek mikéntje a pedagógiának egészen új területe, új megközelítésre van szükség, mely a tanulói attitűdök hátterét vizsgálja, s amelynek megismerésére a kérdőíves megkérdezés nem feltétlenül a legalkalmasabb módszer. A tanulói hozzáállás mélyebb megismerésének szándékával, pilot jellegű vizsgálat keretein belül sor került egy szakképzésben tanuló diák – aki a korábbi mintának is tagja volt - bevonására a kutatásba, akinek segítségével új információkat kaphattunk.

4. TANÁR-TANULÓ EGYÜTTMŰKÖDÉS A GYAKORLATBAN

A választásunk olyan tanulóra esett, akivel tehetséggondozás keretein belül már megvalósult a kollaboráció, digitális eszközök és módszerek segítségével. Az együttműködés kezdetén biztosítottuk, hogy a tanuló megismerje a BME Műszaki Pedagógiai Tanszékének, valamint az MTA – BME Nyitott Tananyagfejlesztés Kutatócsoportjának kapcsolódó kutatásait és a korábbi kutatási eredményeit, majd mélyinterjú során kértük, hogy fejtse ki az egyes válaszok mögött meghúzódó olyan valós okokat, amelyek szerepet játszottak az ő tehetséggondozásában, fejlődésében és tanulmányi versenyen elért eredményében, különös tekintettel a digitális eszközökkel és innovatív módszertannal kapcsolatos tapasztalataira. A saját eszközök preferenciájának oka, hogy a tanulók nehezen viselik a korlátozást, szeretnek saját ütemben, egyéni tanulási utat bejárni, az IKT eszközök a szabadságot, a tudásbővítés szándékával megvalósuló egyéni utánanézést és a multimodalitás lehetőségét biztosítják, ezeknek különösen nagy jelentősége van a tehetséggondozásban és felzárkózásban mind tanórai, mind otthoni tanulás alkalmával. Kedvenc eszköznek az okostelefonok és laptopok tekinthetők a hordozhatóság, mobilitás miatt.

A saját eszközökön a tananyagok egyéni rendszer szerint tárolhatók, a meglévő jegyzetek és tartalmak igény szerint bővíthetők, több eszközről is egyszerre elérhetők. A digitális eszközök orientációt jelentenek a munkaerőpiaci felkészülésre is, hiszen megismerhetők a szakmai programok, alkalmazások, melyek a tanórai kereteken túlmutató információszerezést teszik lehetővé. A pedagógusoknak kiemelten fontos szerepük van a folyamatban, az egyéni eredményességben és motivációkban. A kiválasztott tanuló közreműködésével a folyamat modellezésére is sor került. Az 1. ábrán látható, általunk meghatározott modell tartalmazza Komenczi (2009) „A tanár szerepe a kommunikációs hatásrendszer szabályozásában” folyamatábrájának elemeit, valamint épít a szakmai tanárképzés oktatásmélet tantárgyán megismert P-T-T modellre. Az ábrán látható, egymással közvetlen kapcsolatban álló tanár és tanuló szereplő mindazokra a diákokra és pedagógusokra vonatkoztatható, akik részt vesznek a nyitott tananyagfejlesztésben és a tanulókkal való online együttműködésben, versenyfelkészítésben, tehetséggondozásban, ez alapján elmondható, hogy az ábra az általunk megfigyelt, és a kutatócsoportos megbeszélések alapján megismert jellemző mintázatokat, feladatokat, kapcsolatokat és folyamatokat tartalmazza.

1. ábra: Tanárképző – tanár – tanuló kooperációs modell



(Forrás: saját ábra, saját szerkesztés)

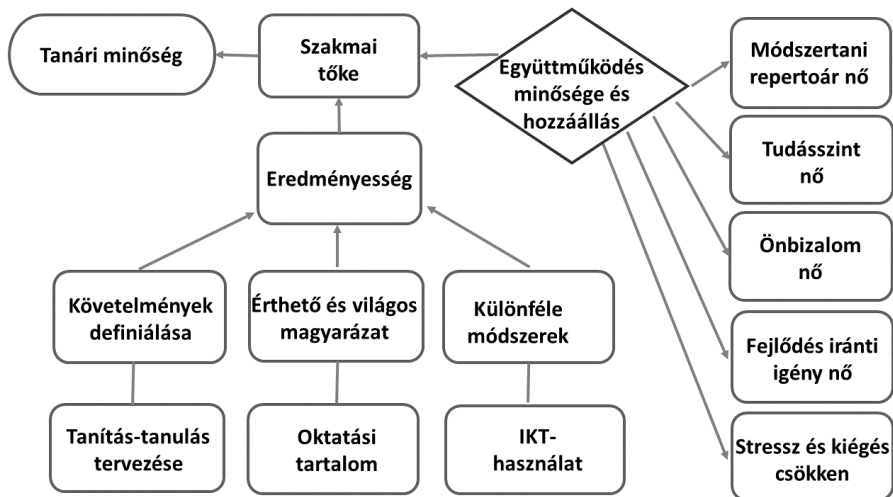
A résztvevők kapcsolatainak több szintje különíthető el. A BME Műszaki Pedagógia Tanszékén a tanárképzők – a képzési palettának megfelelően, a közgazdász- és mérnöktanári képzés keretein belül - szakmai pedagógusokkal állnak kapcsolatban. A pedagógushallgatók jelentős része már a szakmában dolgozik, például óraadóként, vagy korábban már tanított, s vissza szeretne térni a pályára. A pedagógus státuszos elhelyezkedéshez a tanári tanulmányok folytatása, illetve elvégzése feltétel. A képzés keretei között a pedagógushallgatók naprakész ismereteket és módszertani megoldásokat is elsajátíthatnak, megismerkednek többek között azokkal a programokkal, alkalmazásokkal, felületekkel, melyeket később eredményesen alkalmazhatnak tanári munkájuk során, s melyek alkalmazásával lehetőségük van a tanulókkal való közvetlen kapcsolattartásra, együttműködésre, online feladatmegoldásra, közös munkára (pl. Google Classroom). Mivel a pedagógushallgatók jelentős része már rendelkezik tanítási tapasztalattal, illetve mindenkinek kötelező tanítási gyakorlaton részt venni, lehetőség van a tanult módszerek gyakorlati kipróbálására, tesztelésére. A pedagógusok az így alkalmazott módszerekről gyakorlati visszacsatolást adnak kontakt órákon, konzultációk során, portfóliókban, konferenciákon. A tanárok közül többen ugyanazokat a tantárgyakat tanítják, így szakmai kapcsolatba kerülnek egymással, közösen fejlesztenek tananyagot, tapasztalatot cserélnek. E kapcsolatokat jelölik a tanárképzők és tanárok közötti kapcsolatok, annyi kiegészítéssel, hogy az ábra tovább bővíthető minden egyes pedagógus részéről.

A következő fókuszpontot a tananyag adja, melyet a pedagógusok folyamatosan alakítanak, fejlesztenek. Újdonságként értelmezhető az a szemlélet, hogy a tananyag fejlesztésébe a tanulók is bevonhatók kutatómunkával, munkaerőpiaci tapasztalataikkal, s a tanárokkal közösen fogalmazzák meg a tanulási célt. Egy ilyen újfajta együttműködés során is elengedhetetlen a pedagógus intenzív jelenléte, hiszen a tervezési-szervezési feladatok, a határok és szerepkörök kijelölése továbbra is az ő feladatuk. A célok teljesítése csak megfelelő interakciók létrejöttével lehetséges, melyek szükségessé teszik a kölcsönös információszolgáltatást, véleménycserét. Arra, hogy ez ténylegesen megvalósulhat, a kutatásba bevont tanuló szolgáltatotta a példát. Az ő véleményének, tapasztalatainak megismerése azért volt fontos, mert a cél természetesen az, hogy ez minden tanuló esetében megvalósítható legyen a tananyagfejlesztésbe való bevonás, illetve a célok közös megfogalmazása.

Természetesen a folyamat során a tanulók is együttműködnek, kapcsolatba kerülnek egymással, a köztük megvalósuló kommunikáció azonban egyre inkább az online térbe helyeződik át. Megjelenik és hangsúlyosabbá válik a segítségkérés és -nyújtás, az egymás közötti felzárkóztatás. Mivel egyre több diák rendelkezik elektronikus jegyzetekkel és tanulási segédletekkel, ezeket meg tudják osztani egymással, ami segíthet pótolni a lemaradásokat. Hasonlóképp fontos szerepet játszik a bevált módszerek és pozitív tanulási tapasztalatok megvitatása, hiszen néhány tanuló a társaitól jobban megfogadja a tanácsot, mint pedagógusaiktól.

A modell nívója az a tény, hogy a kiválasztott tanuló közvetlenül kapcsolatba kerülhetett a tanárképzőkkel, személyes konzultáció, valamint egy konferencia előadás alkalmával, így közvetlen visszajelzésekkel tudott szolgálni az alkalmazott módszertanokkal kapcsolatban, valamint elmondhatta azt is, tanulóként ő és társai hogyan értékelik a tanáraikkal való közös munkát, milyen új tapasztalatokkal gazdagodtak, s milyen új helyzetet ismerhettek meg ezáltal. Mivel ezek a megbeszélések személyesen zajlottak, az információk torzulás nélkül juthattak el minden szintű résztvevőtől a többi szereplő képviselőjéhez. Az új információk megismerésének nagy gyakorlati jelentősége van, ennek egyik oka, hogy e kezdetleges, pilot kutatásból származó adatok alkalmasak a kutatás továbbgondolására, s pontosabb, nagyobb mintára kiterjeszthető, feltáró jellegű kérdőív összeállítására. Másik jelentősége pedig, hogy a tanárképzők már példával is szolgálhatnak, s az eredményeket felhasználva még hatékonyabban tudják felkészíteni a pedagógusjelölteket a tanulói igényekhez való alkalmazkodásra és a rájuk váró kihívásokra, ezen kívül a pedagógusok számára számos, közvetlenül tapasztalható előnyt nyújthatnak, ahogyan az a 2. ábrán látható. Az együttműködés következtében nemcsak a tanárok tudásszintje, módszertani repertoárja és önbizalma növekedhet, hanem igény generálódhat a folyamatos fejlődés iránt is. Az együttműködés, s az így szerzett szakmai tudás hozzájárulhat a tanári minőség javításához, amely nemcsak maguknak a pedagógusoknak, hanem a többi résztvevőnek, a pedagógusképzőknek és a tanulóknak is rendkívül fontos.

2. ábra: Az együttműködés előzményei



(Forrás: saját ábra, saját szerkesztés)

5. ÖSSZEGRZÉS

Írásunkban bemutattuk, hogyan alakítja át az oktatási rendszert a digitalizáció. A technológiai fejlődéssel akkor lehetséges lépést tartani, ha pedagógusként figyelembe vesszük a változásokat, a korábbiól eltérő lehetőségeket és tanulói igényeket, ez azonban szemléletbeli váltást tesz szükségessé. Fel kell ismernünk, hogy a diákokkal való együttműködés az eredményes oktatás egyik kulcsa lehet, méréseink azt igazolták, hogy a tanulók nyitottak is a pedagógusokkal való kooperációra, illetve a módszertani újdonságokra. A pozitív, megvalósult példa alapján elmondható, hogy az IKT berendezéseknek, különösképp a tanulók saját eszközeinek nagy szerepük van a tanulói eredményesség növelésében, hiszen kulcsszerepet játszanak az online, tértől és időtől független kommunikáció megvalósulásában. Ezek az interakciók egyre gyakoribban diákok között, valamint a tanár-tanuló diskurzus is egyre kiemelkedőbb szereppel bír. A tanárok közötti együttműködés és tudásmegosztás előnyeit nem csak a pedagógusok érzékelik, hanem a diákok is, akikhez így egy átfogóbb, több nézőpontot egyesítő szakmai tartalom jut el, ezenkívül ők maguk is konstruálhatnak új tartalmakat, ami a választott szakterületen belüli elmélyülést segíti elő. E kapcsolatokban, tevékenységekben jellemző mintázatok figyelhetők meg, melyek alapján kooperációs modell alkotható meg. E modell újdonsága a tanárképzők és tanulók közötti közvetlen információáramlás, melynek eredményei és eredményei a szakmai tanárképzésbe, továbbmenve, a mindennapi tanítás-tanulás folyamatába hatékonyan integrálhatók.

Felhasznált szakirodalom

- Balogh Andrásné (2006): Kompetenciák és kvalifikációk a szakképzésben. In: Benedek András (szerk): A szakképzés-pedagógia alapkérdései. Budapest, Typotex, 65-79. p.
- Bartha Zoltán – Sáfrányné Gubik Andrea (2018): Oktatási kihívások a technikai forradalom tükrében. [Észak-Magyarországi Stratégiai Füzetek. 15/1] 15-29. p.
- Benedek András (2006). Szakképzés-pedagógia. Typotex Kft.
- Benedek András (2016): Új tartalomfejlesztési paradigma a szakmai tanárképzésben. In: TÓTH Péter - Holik Ildikó (szerk.): Új kutatások a neveléstudományokban 2015: Pedagógusok, tanulók, iskolák - az értékformálás, az értékközvetítés és az értékteremtés világa. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, 87-94. p.
- Benedek András – Molnár György (2017): Open content development in ICT environment. In: L. Gómez Chova - A. López Martínez - I. Candel Torres (szerk.) INTED2017 Proceedings [11th International Technology, Education and

- Development Conference.] Valencia, International Association of Technology, Education and Development (IATED 1883-1891. p.)
- Daradoumis, T. – Martínez-Monés, A. – Xhafa, F. (2006). A layered framework for evaluating on-line collaborative learning interactions. *International Journal of Human-Computer Studies*, 64(7), 622-635.
 - Dillenbourg, P. – Baker, M. – Blaye, A. – O'Malley, C. (1996). The Evolution of Research on Collaborative Learning. In: Reinmann, P. És Spada, H. (szerk.): *Learning in Humans and Machines: Towards an Interdisciplinary Learning Science*. Elsevier, Oxford. 189-211
 - Gunawardena, C. N. – Lowe, C. A. – Anderson, T. (1997). Analysis of Global Online Debate and the Development of an Interaction Analysis Model for Examining Social Construction of Knowledge in Computer Conferencing. *Journal of Educational Computing Research*, 17 (4), 397-431
 - Hargreaves, A. – Fullan, M. (2015). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press
 - Hunya Márta (2014): A tanulás és a tanítás gyakorlatának innovációja: a kreatív osztályterem kialakításának kulcselemei Európában. Recenzió. Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
 - Kata János (2006): A tanítási-tanulási folyamat mérnöki szemmel. In: Benedek András (szerk.): *A szakképzés-pedagógia alapkérdései*. Budapest, Typotex, 49-63. p.
 - Komenczi Bertalan (2013): Elektronikus tanulási környezet kutatásai. Korszerű információtechnológiai szakok magyarországi adaptációja. In: *Médiainformatikai Kiadványok. [TÁMOP-4.1.2-A/1-11/1-2011-0021.]* Eger, Líceum kiadó.
 - Köpeczi-Bócz Tamás (2007): Személyre szabott e-tanulási tananyagok és módszerek. In: Köpeczi-Bócz Tamás: *E-tanulás alapú kooperatív pedagógiai módszerek a tanulóközpontú tanítás szolgálatában*. Corvinus, Budapest. 12-25. 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.
 - Molnár György (2012): A technológia és hálózatalapú alapú tanulási formák és attitűdök az információs társadalomban, különös tekintettel a felsőoktatás bázisára. In: *Információs Társadalom*. 12/3. 61-76. p.
 - Molnár György (2014): Új kihívások a pedagógus életpálya modellben különös tekintettel a digitális írástudásra. In: Torgyik Judit (szerk.): *Sokszínű pedagógiai kultúra*. Nové Zámky, Szlovákia: International Research Institute. pp. 365-373.
 - Molnár György (2017): Saját IKT és mobilkommunikációs eszközök élményalapú használatának lehetőségei felsőoktatási környezetben, In: Lengyelne Molnár

- Tünde (szerk.): Agria Media 2017, ICI 15 Információtechnikai és Oktatástechnológiai Konferencia és Kiállítás: Absztraktkötet. [Konferencia: Eger, 2017.10.11-2017.10.13.] Eger, Eszterházy Károly Egyetem, 71-72. p.
- Molnár György (2018, a): A saját eszközhasználatot támogató digitális módszertani megújítás lehetőségei és tanulás szervezési megoldásai a felsőoktatásban, In: Karlovitz János Tibor (szerk.): Program és tartalmi összefoglalók. [VI. Neveléstudományi és Szakmódszertani Konferencia: Stúrovo, Szlovákia, 2018. január 14-15.] Komárno, International Research Institute. 61-62. p.
 - Molnár György (2018, b): Hozzájárulás a digitális pedagógia jelenéhez és jövőjéhez (eredmények és perspektívák). In: Benedek András (szerk.): Hozzájárulás a digitális pedagógia jelenéhez és jövőjéhez (eredmények és perspektívák). [MTA-BME Nyitott Tananyagfejlesztés Kutatócsoport Közlemények. 4. sz. 2018/1.] 1-70. p.
 - Molnár György, Orosz Beáta (2019): A digitalizáció hatása az oktatás különböző szintjein és fókáin a módszertani kultúra formálásában. In: Felsőoktatási innovációk a tanulás korában: a digitalizáció, képességfejlesztés és a hálózatosodás kihívásai. MELLearn Felsőoktatási Hálózat az életet át tartó tanulásért Egyesület 4-5. p.
 - Racsko Réka (2017): Digitális átalakulás az oktatásban. [Iskolakultúra 52.] Budapest. Gondolat.
 - Rainie, H. – Wellman, B. (2012). Networked: The new social operating system (Vol. 419). Cambridge, MA: Mit Press.
 - Roschelle, J. – Teasley, S. (1995). The Construction of Shared Knowledge in Collaborative Problem Solving. In O'Malley, C. (szerk.): Computer-supported Collaborative Learning (pp. 69-97). New York: Springer.
 - Scardamalia, M. – Bereiter, C. (1994). Computer Support for Knowledge Building Communities. The Journal of the Learning Sciences, 3 (3), 265-283.
 - Zrinszky László (1995): A felnőttképzés tudománya. Bevezetés az andragógiába. Budapest, OKKER Oktatási Iroda.

További források

- http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:GDwC_e6LcQYJ:rs1.szi.f.hu/~foldes/DIDAKTIKA%2520EA1.ppt%2520A.ppt+&cd=6&hl=hu&ct=clnk&gl=hu

ABSTRACT

COOPERATIVE SOLUTIONS IN LEARNING PROCESSES IN ICT-SUPPORTED ENVIRONMENT

Nowadays a whole transformation observed in the educational system because of digitalization (Racsko 2017), it focuses on a new, collaborative, technology-based way of learning (Hunya 2014). Digital development is normal process for students, but causes difficulties for teachers, they have to adapt the paradigm changes. In 2018 our researchgroup made an attitude survey, aimed to getting know the students preferences. According to the results, students definitely prefer the usage of ICT tools (89%) and their own devices (83,5%), and they regularly search for (71,7%) and create (42,1%) digital curriculums. The practical spread of BYOD (Molnár 2018) is obvious, but a new approach of the research needed to know the reasons behind the students preferences. Our chosen search method is cooperation with a VET student, based on the former survey. The main result of the common work is a three-level model (with trainers, teachers, students), which shows the importance of digitalization in the individual learning possibilities and outcomes, and preparation for labor market. The value of this research is hidden in practical usage from these results, students and teachers can gain benefits, furthermore the research may give valuable resources for training teachers.

Orosz Beáta

közgazdászstanár, doktorandusz

META – Don Bosco Szakgimnázium

Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem

oroszbetty2369@gmail.com

AZ EXTRAKURRIKULÁRIS MŰVÉSZETI TEVÉKENYSÉG LEHETŐSÉGE AZ ÉNEK-ZENE TAGOZATOS ÁLTALÁNOS ISKOLÁBAN EGY PILOT KUTATÁS ALAPJÁN

ABSZTRAKT

Az utóbbi évtizedekben a tanórán kívüli iskolai és iskolán kívüli tevékenységek, programok egyre jelentősebb szerepet töltenek be a tanulók nevelésében, a tehetség kibontakoztatásában, az ízlésformálásban és a kulturális attitűd kialakításában. Kutatásunk fókuszában a tanulók extrakurrikuláris szintén megvalósuló művészeti tevékenységei, valamint a művészeti eseményeken való részvételi lehetőségeik feltérképezése áll. Elemzéseinkhez egy régiós kutatás előkészítése során készített pilot felmérés adatait használtuk. Tanulmányunkban megvizsgáltuk a tanulók művészeti rendezvényeken való részvételét, otthoni művészeti tevékenységét, a szülők mennyire érdeklődnek gyermekük művészeti tevékenysége iránt, a kulturális tőke hatását a rekrutációra, valamint a szubjektív és objektív helyzet hatását a művészeti nevelésre.

Kulcsszavak: extrakurrikuláris tevékenység, művészeti nevelés, kulturális attitűd

Szakosztály: Zenepedagógiai kutatások

1. BEVEZETÉS

Az extrakurrikuláris tevékenységek kialakulása lassú folyamat volt, előnyeire fokozatosan derült fény. Kezdetben úgy tekintettek ezekre a tevékenységekre, amelyek szerepe a kurrikuláris tevékenységekből kinőni, majd azokba visszatérni, gazdagítani azokat (Millard 1930). Az iskola feladata a tudományos eredményekre való összpontosítás, a nem tudományos tevékenységekre rekreációs időtöltésként tekintettek, amelyek hátráltatják az előmenetelt, ezért következetesen háttérbe szorították azokat. Deam és Bear a kérdéskör korai kutató fogalmazták meg az elsők között, hogy az extrakurrikuláris tevékenységek kiegészítik és kiterjesztik a formális, kötelező iskolai tananyag által nyújtott élményeket és kapcsolatokat (Millard 1930).

Az extrakurrikuláris tevékenységekkel foglalkozó kutatásokat tanulmányozva kiderül, hogy sokrétű fogalomról van szó, amelynek értelmezései egyes szakirodalmi forrásokban jelentősen eltérnek egymástól.

Egyes forrásokban az iskolán/tanórán kívüli tevékenységeket két csoportra osztják. A formális tevékenységek viszonylag strukturált formában történnek (pl. atlétika, hangszertanulás). Az informális extrakurrikulumok inkább a szabadidős tevékenységekkel mutatnak hasonlóságot, kevésbé szervezett formában nyilvánulnak meg. Az extrakurrikuláris szintén történő zeneoktatás vizsgálata kutatók fókuszában áll, akik mind a kognitív mind az emocionális hatást igazolták (Broh 2002, Eady 2004, Fujita 2006, Haensly et al. 1985). Az extrakurrikuláris oktatás olyan másodoktatási lehetőség, szintér, amely tartalmi, formai, szervezeti struktúráját tekintve rendkívüli sokszínűséget mutat. Leggyakrabban a szolgáltatás helyszíne és működtetője alapján rendszerezik ezeket a többletelfoglaltságokat, így megkülönböztetünk tanórán kívüli iskolai, illetve iskolán kívüli programokat. Ezen extra elfoglaltságok legnagyobb erényének a szabad választást és a belső ösztönzés impulzivitásának dinamikáját tulajdonítják. Alternatívái között jelen vannak a szakkörök, a tanulási előmenetelt segítő foglalkozási (korrekció – kompenzáló) formák, valamint a tanfolyamok (felnőttképzés, munkaerőpiac) (Páskuné 2014; Juhász-Szabó 2016). Ezek a szolgáltatások szerencsésen ötvözik a kereslet - kínálat kohézióját, valamint jelentős hatással bírnak az egyén képességeinek fejlesztésére, testi – lelki, mentális egészségének megőrzésére.

A másodoktatási opciók szabad választása biztosíthatja az egyén érdeklődésének megfelelő önmegvalósítását, kiteljesedését annak ellenére, hogy ez a szolgáltatói attitűd nem feltétlenül preferálja a teljesítmény mennyiségi determinálását vagy annak tárgyilagos minősítését. Ez felveti azt az ambivalenciát, hogy a tanórán kívüli oktatási lehetőségek a jelentkezőknél elsősorban az érdeklődést helyezik a középpontba, gátolva ezzel a képességek hiányából adódó válogatást, szelekciót (Páskuné 2015). Az extrakurrikuláris közeg megválasztásánál a szülők a gyermekük számára testhezálló potenciákat keresik, amely tevékenységek a befektetett energiák, szorgalom folyamatossága által biztosítja a tevékenységben való aktív elmélyedést. Napjaink társadalmának széles rétege veszi igénybe az oktatás ezen formáit mind művészeti, sport, és intellektuális területeteken.

2. A KUTATÁS MÓDSZERTANI HÁTTERE

A Magyar Művészeti Akadémia Művészetelmélet és Módszertani Kutatóintézet támogatásával a Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskolája, a Debreceni Egyetem Zeneművészeti Kar és a Jövő Művészetéért Alapítvány Zenepedagógiai kutatócsoportja 2018. novemberében indított egy kutatást, amelyben az általános iskolai tanulók kötelező tanórán kívüli iskolai és iskolán kívüli művészeti tevékenységeinek valamint a művészeti rendezvényeken való részvétel lehetőségét vizsgálja.

Célunk objektív képet adni arról, hogy a művészeti nevelés hogyan járul hozzá a tanulók kulturális attitűdjének kialakulásához, a magas kultúra értékeinek megismeréséhez, egy művelt, empatikus, magas érzelmi intelligenciával rendelkező ifjúság neveléséhez. A vizsgálat célcsoportját az észak-alföldi régió (Hajdú-Bihar megye, Szabolcs-Szatmár-Bereg megye, Jász-Nagykun-Szolnok) megye általános iskolás tanulói alkották.

A tervezés első lépésében egy alsó és egy felső tagozatos osztályt választottunk, akik az általános képzés különböző szintjeit reprezentálják. A kutatócsoport választása az előzetes megbeszélés alapján a harmadik és hatodik osztályos tanulókra esett. A felmérés elvégzéséhez saját készítésű kérdőívet dolgoztunk ki, amely pilot vizsgálat keretében került kipróbálásra egy iskola két 3. osztályos gyermekei körében (N=52). A próba során felmértük, hogy a gyermekek megértik-e a nyelvezetet, átlátják-e, hogy a különböző típusú kérdésekre hogyan kell válaszolni (szövegesen, számmal, bekarikázással, bejelöléssel), tudják-e értelmezni a táblázatokat. A pilot kutatás helyszínének egy olyan iskolát választottunk, amely intézmény nem szerepelt a kutatás többlépcsős rétegzett valószínűségi mintavételi eljárással vett mintájában, de a vizsgált megyék egyikében a megyében található és az intézmény típusa is kiválóan illeszkedett az eredeti mintához. A kérdőív kitöltése a tanítók illetve egy kérdezőbiztos segítségével valósult meg, a szülőkkel és az intézmény vezetésével való előzetes írásbeli engedélyeztetés után. A minta alacsony száma és az iskola kivételes helyzete miatt vizsgálatunk nem reprezentatív, speciális jellege miatt azonban mégis érdemes a kiértékelésre.

2.1.A mintavétel helyszíne

A nyíregyházi Kodály Zoltán Általános Iskola, mint intézményi háttér

Az általános iskola 1958-tól kezdve ének-zenei profillal rendelkezik, zenei rendszerének origóját teljes mértékben a kodályi alapelvek adják. Az éneklés kultúrája, kiművelése, az énekkari tevékenység részeként az előadói gyakorlat, azaz az interpretálás élményszerűsége a tanulók természetes közegévé válik ebben az iskolatípusban. A leendő elsősök alkalmassági meghallgatáson esnek át, ahol az átlag 100 jelentkezőből 60 gyermek nyerhet felvételt. Az intézményben minden osztály emelt óraszámú ének-zenei képzést kap, így minden évfolyamon heti négy órában tanítanak ének-zenét. Harmadik évfolyamtól a heti négy énekorán felül heti 2 órában folyik énekkari foglalkozás, amely hatodik osztálytól heti 3 órára emelkedik. Nem hivatalos órakeretben az iskolában évtizedek óta meghonosodott, hogy minden reggel 7:30 és 8 óra között énekléssel kezdődik a nap harmadik osztálytól. Ezzel tulajdonképpen megvalósul a mindennapos éneklés ideája is. A reggeli alkalmak mindegyike énekkari foglalkozás.

Ebben a hazai és nemzetközi szintén is kiemelt bázisiskolában az évfolyamok emelt szintű képzésével párhuzamosan egymásra épülő rendszerrel találkozunk. Az egyik struktúrát maga az énekkari rendszer adja, a másik a hangversenyek rendszere. Az énekkari rendszer alapját a zenei írás-olvasás elsajátítását megalapozó első két osztály képezi, amelyben a gyerekek a zenei alapokat sajátítják el játékos, sokszínű feladatokkal. A harmadik évfolyamon kezdődik a többszólamú éneklési kultúra megalapozása a Nyitnikék énekkarral, ahol a fiúk és a lányok heti két órát együtt énekelnek Szilágyiné Botos Mária vezetésével.

A negyedik és ötödik osztályosokból áll a Napsugár Kórus, amelynek tagjait már kizárólag lányok alkotják. Magas szintű munkájukat jelzi, hogy hazai és nemzetközi megmérettetéseken is részt vesznek. Ez a két év készíti fel a leány tanulókat a Cantemus Gyermekkarra, amelynek vezetője Szőke Rita.

Az intézmény 1981-ben alapított fiúkból álló énekkart, amely azóta is kuriózumként van jelen hazai kóruséletben. A legszélesebb korosztályt öleli fel, Szabó Soma irányításával 10 éves kortól 18-20 éves korukig dolgoznak együtt.

1986-ban a Cantemus Gyermekkarból született meg a Pro Musica Leánykar, amely a középiskola első évfolyamától fogadja az intézmény egykori tanulóit, akik szeretnének továbbra is énekkarban énekelni. Az iskola védőernyője alatt 1988-ban megalakult a Banchieri Énekegyüttes, valamint 1998-ban a Cantemus Vegyeskar. 2005-ben hívták életre a Cantemus Ifjúsági Vegyeskart. Az intézmény legfiatalabb együttese a 2013 óta működő Acapellart énekegyüttes. A Cantemus Kórusintézmény 2003-tól együttműködésben az általános iskolával Nyíregyháza önálló szervezeteként, 2012-től nemzeti együttesként működik.

1. táblázat: Az énekkari rendszer felépülése

Énekkari rendszer		
Banchieri énekegyüttes Szabó Soma	Cantemus Vegyeskar Szabó Dénes	Acapellart énekegyüttes műv.vezető: Magyar Péter
Pro Musica (9. osztálytól) Szabó Dénes		Cantemus Ifjúsági Vegyeskar (9. osztálytól) Szabó Soma
Cantemus Gyermekkar (6. oszt. –lányok) Szabó Dénes		Cantemus Fiúkórus (4. osztálytól) Szabó Soma
Napsugár Kórus (4-5. osztály-lányok) Szőke Rita		Cantemus Fiúkórus (4. osztálytól) Szabó Soma
Nyitnikék (3. osztály) Szilágyiné Botos Mária		

(Forrás: Saját szerkesztés)

A kórushangversenyeken a tanulók, mint előadók, családjaik, mint közönség is jelen vannak. A bérletes hangversenysorozatok valódi családi eseményekké emelése segíti a közönséggé válás folyamatát, a kulturális eseményeken való részvétel belső igénnyé való alakulását. A családi rendezvények meghirdetett programjainak megértése és befogadása pedagógiai munkát involvál magában, beleértve a szakmai előkészítést és a koncertek utáni beszélgetést is. A tanulói produkciókból felépülő hangszeres gálakoncerteknek külön rangot ad, hogy szakmai zsűri is jelen van, egyben a zeneiskolai tanárokkal való szoros együttműködésnek, megmutatkozási lehetőségnek szép példájával is találkozhatunk.

1. táblázat: A hangversenyek rendszere

Az iskolában megrendezett hangversenyek	
Cantemus Bérlet	
Családi Bérlet meghívott előadók, művészek (5 alkalom) célközönség: szülők és gyermekek cél: közösen megélt koncertélmény	Családi Bérlet + meghívott előadók, művészek célközönség: nyitott bárki számára, zenekedvelők, Kodály társaság
Évfolyam hangversenyek 3. évfolyamtól; évente 1 alkalom	Hangszeres Gála (alsó – és felső tagozat, hangszercsoportok szerint; évente 1 alkalom)

(Forrás: Saját szerkesztés)

Az iskola a zenei profilon kívül nagy hangsúlyt fektet az idegen nyelvek tanulására és a testnevelésre.

2.2. Kutatási kérdések, hipotézisek

Jelen tanulmányban a következő kérdésekre keressük a választ:

1. Melyek a leggyakrabban látogatott kulturális programok, művészeti előadások ezen az évfolyamon?
2. Foglalkoznak-e a tanulók otthon művészeti tevékenységgel?
3. Érdeklődnek-e a szülők gyermekeik megítélése szerint a művészeti tevékenységeikkel?
4. Befolyásolja-e a szülők saját művészeti tevékenysége a gyermekük művészeti tevékenysége iránti érdeklődésüket.
5. Objektív és szubjektív anyagi helyzet hatása a kulturális fogyasztásra.

Hipotézisek:

H1. Leggyakrabban látogatott programként a klasszikus zenei hangversenyeket látogatják a tanulók.

H2. Feltételezhető, hogy azok a tanulók, akik az iskolában ilyen sokrétű zenei tevékenységgel foglalkoznak, otthon szabadidejükben már nem töltik ezzel az időt.

H3. A válogatott tanulói közösséghez tartozó szülői háttér aktívan odafigyelő, gyermeke tanulmányi és művészeti fejlődését követő, érdeklődő.

H4. A szülők támogató attitűdje mögött feltételezzük, hogy azok a szülők, akik ének-zene tagozatos általános iskolába íratják gyermekeiket maguk is résztvesznek művészeti tevékenységben.

H5. Feltételezzük, hogy a felvételi válogatás miatt a szülői közösség tagjai között nagyobb arányban vannak a magabiztos egzisztenciával rendelkezők.

3. A KUTATÁS KIÉRTÉKELÉSE, EREDMÉNYEK

A nyíregyházi Kodály iskola harmadik évfolyamán felvett kérdőívet 52 gyerek töltötte ki, akiknek gender szerinti megoszlása a következőként alakult: 18 fiú (34,6%), 32 lány (61,5 %). A legfiatalabbak 8 évesek, a legidősebbek 10 évesek voltak, a tanulók átlagkora 8,9 év volt.

Művészeti programok, előadások látogatottságára, népszerűségére fókuszálva az adatok elemzésből kiderült, hogy a színház a legjobban preferált. A megkérdezett diákok 21,2 %-a jelölte meg, hogy havonta jár színházi előadásra. A tanulók 78,8% -a (41 fő) válaszolta, hogy évente pár alkalommal jár hangversenyre. Ez harmóniában van az intézményen belül megrendezett koncertek gyakoriságával. A megkérdezettek 73,1 százaléka évente párszor jár színházba és a kiállításra, amely azért is kiemelkedő eredmény, mert az iskola kínálatában ez a két művészeti rendezvény nem szerepel. A látogatottság szempontjából negatív pólust képvisel az opera és a népzenei koncert, amely egyrészt magyarázható a település földrajzi elhelyezkedésével, a műfaj és a korosztály sajátosságával. Másrészt a népzenei koncert esetében érdemes figyelembe vennünk, hogy a népzenei kultúra természetes közegében a tánc és a zene nagyobb arányban jelenik meg együtt, mint külön előadások keretében (3. táblázat).

2. táblázat: A leggyakrabban látogatott rendezvény

N 52	havonta	évente párszor	soha	nem választott
Hangverseny	11,5%	78,8%	7,7%	1,9%
Színház	21,2%	73,1%	11,9%	3,8%
Kiállítás	7,7%	73,1%	13,5%	5,8%
Zenés gyermekműsorok	5,8%	55,8%	32,7%	5,8%
Bábszínház	7,7%	48,1%	32,7%	11,5%
Táncelőadás	9,6%	46,2%	38,5%	5,8%
Néptánc előadás	3,8%	44,2%	44,2%	7,7%
Könnyűzenei koncert	5,8%	42,3%	48,1%	3,8%
Népzenei koncert		21,2%	62,2%	9,6%
Opera		5,8%	88,5%	5,8%

(Forrás: Saját szerkesztés)

A vizsgálat keretében kíváncsiak voltunk arra is, hogy a tanulók az otthon eltöltött szabadidejükben is foglalkoznak-e művészeti tevékenységgel. A megkérdezett tanulók közül 31 diák, a közösség 59,6 %-a otthoni keretek között is foglalkozik az általa választott művészeti tevékenységgel. 19 diák egyáltalán nem folytat otthon művészeti jellegű elfoglaltságot. A zene területén a hangszeres játék fordult elő a legnagyobb arányban, ezek közül is fuvolán játszik a válaszadók 13,4 % - a. Ezt követi azonos volumennel a zongora és a hegedű, mindkettőt 5,8 százalék jelölte. Citerán egy fő játszik, és a kórusanyaggal is egy tanuló foglalkozik az otthonában. Négy tanuló táncol, a megkérdezettek 9,6 % - a képzőművészeti tevékenységet folytat, közülük négyen rajzolnak, egy tanuló pedig fafaragással foglalkozik.

Az iskola profiljának és speciális alkalmassági vizsgájának ismeretében a szülők külön felvételre viszik gyermekeiket, hogy azok bekerülhessenek az iskolába, amely valószínűsíti, hogy fontos számukra a művészeti nevelés. Ezt a figyelmet a tanulók is appercipálják. Szubjektív megítélésük szerint az anya és apa közel azonos arányban mutat érdeklődést művészeti teljesítményük iránt, minimális mértékben az édesapjuk odafigyelését érezték erőteljesebbnek. Érdekes eredmény, hogy az egyáltalán nem érdeklődők között jóval magasabb az anyák száma, mint az apáké. Ez nem harmonizál a társadalmilag elvárt és elfogadott képpel, amely szerint a családban az anya foglalkozik többet a gyermekkel.

3. táblázat: A szülők érdeklődése gyermekük művészeti tanulmányai iránt

	Anya	Apa
Nagyon sokat érdeklődik	63,5%	65,4%
Elég sokat érdeklődik	11,5%	9,6%
Közepesen érdeklődik	9,6%	9,6%
Egy kicsit érdeklődik	1,9%	5,8%
Egyáltalán nem érdeklődik	7,7%	3,8%
Nem adott választ	5,8%	5,8%

(Forrás: Saját szerkesztés)

A szülők önálló művészeti tevékenységének adatai azt mutatták, hogy a szülők életében csekély mértékben van jelen művészettel kapcsolatos elfoglaltság, de az édesanyák nagyobb arányban foglalkoznak művészeti tevékenységgel, mint az édesapák. A tanulók 32,7 %-a nyilatkozott arról, hogy édesanyjuk szabadidejében ilyen jellegű tevékenységekkel foglalja el magát. A változatos művészeti lehetőségek közül az anyák 11,7%-a (6 fő) foglalkozik zenével, 7,6% (4 fő) képzőművészeti tevékenységgel, színjátszással pedig 3,8 %. A vizsgált mintában az édesapák közül egy gitározik.

4. táblázat: A szülők művészeti tevékenysége

	Anya	Apa
Igen	32,7%	3,8%
Nem	61,5%	80,8%
Nem válaszolt	5,8%	15,4%

(Forrás: Saját szerkesztés)

Az anyagi komponensek szubjektív és objektív adatait összevetve elmondható, hogy a tanulók többsége magabiztos egzisztenciális háttérrel rendelkezik. A vizsgált minta 80,8 %-a értékeli úgy, mindenük megvan, sőt jelentősebb kiadásokra is telik. Ezt támasztja alá az objektív anyagi helyzet, amely azt mutatja, hogy a tanulók 67,3 %-a rendelkezik okos telefonnal, 73,1 % használ saját Ipadet vagy tabletet.

5. táblázat: Az objektív és a szubjektív anyagi helyzet

	Mindenünk megvan, jelentősebb kiadásokra is telik (pl. nyaralás)	Mindenünk megvan, de nagyobb kiadásokat nem engedhetünk meg magunknak	Gyakran megesik, hogy nincs pénzünk a mindennapi szükségletek fedezésére	Nem válaszolt
N 52 (100 %)	80,8%	11,5%	1,9%	5,8%
	van	nincs	nem tudom	nem válaszolt
Okos telefon	67,3 %	26,9 %	0 %	5,8 %
Mobil (nem okos)	19,2 %	73,1%	0 %	7,7 %
Szám.gép./laptop	50,0 %	42,3 %	1,9 %	5,8 %
Play St./Xbox	44,2 %	46,2 %	1,9 %	7,7 %
Tablet/Ipad	73,1 %	21,2 %		5,8 %
Plazma tv	40,4 %	44,2 %	3,8%	11,5 %

(Forrás: Saját szerkesztés)

4. ÖSSZEGZÉS

A nyíregyházi Kodály Zoltán Általános Iskola harmadik évfolyamos tanulóinak segítségével folytattuk le pilot vizsgálatunkat, melynek célja az volt, hogy feltérképezze az adott közeg diákjainak művészeti tevékenységben való részvételét, a kulturális rendezvények látogatásának gyakoriságát, családjuk szociokulturális és -ökonómiai hátterét. A kurrikuláris szintér profilja mellett a tanulók iskolán kívüli művészeti eseményeken való jelenléte ebben az évfolyamban nem számottevő, első hipotézisünkkel ellentétben leggyakrabban színházi előadásokon vesznek részt, amit havonta látogatnak. Klasszikus zenei hangverseny évente párszor van a kulturális programjaik között. A második hipotézisben feltételeztük, hogy azok a tanulók, akiknek kimagasló arányban van jelen a zeneoktatás kurrikuláris és extrakurrikuláris szintéren egyaránt, otthon már ne foglalkozzanak vele. A felmérés alapján megállapíthattuk, hogy a hipotézisünk nem teljesült, mert a gyermekek 59,6 %-a otthoni szabadidejének egy részét is művészeti tevékenységgel tölti.

A szülői közösséget támogató attitűd jellemzi, a tanulók szubjektív megítélése szerint mind az anya, mind az apa gyakran érdeklődik tanulmányaik és művészeti tevékenységük iránt. A negyedik hipotézis nem teljesült, a szülők közül csak kevesen foglalkoznak maguk is művészeti tevékenységgel. Az ötödik hipotézist a szubjektív és objektív anyagi helyzetre adott válaszok kiértékelése is alátámasztotta, a megkérdezett tanulók nagyrészt biztos szocio-ökonómiai háttérrel rendelkeznek. Annak ellenére, hogy az előzetes felmérés jól működött, a tanulságok feldolgozása után figyelembe véve a tanítók korosztályra vonatkozó javaslatait, tanácsait a mérőeszközön korrekciókat hajtottunk végre. A célcsoportot az általános iskolák negyedik osztályára módosítottuk. A folyamat során alakult ki a kutatás végleges kérdőíve, amely jó alapot biztosított további méréseinkhez.

Köszönetnyilvánítás

A kutatás a Magyar Művészeti Akadémia Művészetelméleti és Módszertani Kutatóintézete támogatásával valósult meg.

Felhasznált irodalom

- Broh, B. A. (2002): Linking extracurricular programming to academic achievement: Who benefits and why? *Sociology of Education*. 75(1), 69. doi:10.2307/3090254
- Eady, I. – Wilson, J. D. (2004): The influence of music on core learning. *Education*, 125, 243-249.
- Fujita, K. (2006): The Effects of Extracurricular Activities on the Academic Performance of Junior High Students Undergraduate. *Research Journal for the Human Sciences*. 5.
- Haensly, P. A. – Lupkowski, A. E. – Edlind E. P. (1985): The Role of Extracurricular Activities in Education. *The High School Journal* Vol. 69, No. 2. 110-119.
- Juhász E. – Szabó J. (2016): Kulturális tanulás: a tanulás új dimenziója. Budapest, *Educatio* 2016/2 szám <http://folyoiratok.ofi.hu/educatio/kulturalis-tanulas-a-tanulas-uj-dimenzioja>
- Millard, C. V. (1930): The organization and administration of extracurricular activities. New York: A. S. Barnes and Co.
- Páskuné Kiss J. (2014): Tanórán kívüli iskolai és iskolán kívüli programok a tehetséggondozásban. *Génusz Műhely* 2.; Magyar tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest (ISSN 2064-5449) 3-6.
- Páskuné Kiss J. (2015): A tanórán kívüli iskolai és iskolán kívüli programok megítélése, szerepe a tehetséggondozásban; *Génusz Műhely* 17.; Magyar tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest (ISSN 2064-5449) 5-10.

ABSTRACT

In the last decades out of school and extracurricular school activities are desirable, as well as learning novelties, talent development, taste formation, and cultural attitudes. In this paper we examined the extracurricular artistic activities of students, and the possibility of taking part in artistic events. For our analyzes we used data from a pilot study prepared by the region research. Our study examined student participation in arts events, arts activities at home, parents' interest in children's artistic activities, the impact of cultural capital on recruitment and the effect of subjective and objective impact on artistic education.

Dr. Váradi Judit, PhD

egyetemi docens

Debreceni Egyetem Zeneművészeti Kar

judit.varadi.06@gmail.com

Kerekes Rita

doktorandusz

Debreceni Egyetem Neveléstudományi Doktori Program

k.kerekesrita@gmail.com

Kiss Julianna

doktorandusz

Debreceni Egyetem Neveléstudományi Doktori Program

juliaszepviragszal@gmail.com

III. SPORTPEDAGÓGIA

A SPORTOLÁST ÉS SPORTÁGVÁLASZTÁST MEGHATÁROZÓ SZEMÉLYI TÉNYEZŐK FELSŐ TAGOZATOS ÉS KÖZÉPISKOLÁS TANULÓK ESETÉBEN

ABSZTRAKT

Napjainkban egyre többször szembesülhetünk a mai fiatalok egészségi állapotának silány helyzetével. Ebben nagy szerepet játszik a mozgásszegény életmód, amely káros hatással van az egész szervezetre. Ezen negatív hatások ellensúlyozásának egyik lehetséges eszköze a sportolás, amelyre igen nagy szüksége lenne a mai fiataloknak.

Számos kutató szerint a gyermekek testedzéshez való viszonya az iskolában dől el. Az iskola, s azon belül a testnevelő oktató-nevelő munkája ugyanis sokszor jelentősebb befolyással bír ezen a területen, mint a család. Versics és munkatársainak 2009-es kutatásából az derült ki, hogy a szülők sportolási szokásai nincsenek mindig hatással a gyerekek sporttevékenységére. Ilyen esetekben egy jól felkészült, személyes példával előljáró testnevelő egy életre szóló indítást adhat a sportoláshoz.

Vizsgálatom célja az volt, hogy átfogó képet kapjak arról, kik azok a személyek, akik hatással vannak a gyerekek sportaktivitására, sportágválasztására. Vajon köztük vannak a testnevelők is?

Kulcsszavak: egészség, sportolás, motiváció, család, testnevelő.

1. BEVEZETÉS

Napjainkban egyre többször szembesülhetünk a mai fiatalok egészségi állapotának silány helyzetével. Ebben nagy szerepet játszik a mozgásszegény életmód, amely káros hatással van az egész szervezetre, betegségekhez, a váz- és izomrendszer, valamint a keringési- és légző rendszer nem megfelelő fejlődéséhez vezethet.

A fiataloknak ma csupán igen csekély százaléka sportol rendszeresen. A mozgáslehetőség egyre kevesebb, a szellemi, fizikai terhelés és követelmény viszont egyre több.

Ezen negatív hatások ellensúlyozásának egyik lehetséges eszköze a mozgás, amelyre igen nagy szüksége lenne a mai Z és α generációhoz tartozó gyerekeknek. Számos kutatás igazolta, hogy akik sportolnak, jobban tanulnak, mert kitartóbbak és nagyobb a felelősségtudatuk. Ezek a gyerekek megtanulják rangsorolni a feladataikat, beosztani az idejüket.

A sportolást meghatározó tényezőket több kutató is vizsgálta. Rétsági és Ács (2010) nyolcadik osztályosok körében végzett vizsgálata a diákok és szüleik sportolása között mutatott ki pozitív kapcsolatot. Ugyanerre a következtetésre jutott Fintor és Szabó (2014) a felső tagozatos tanulók rendszeres testmozgását meghatározó tényezők vizsgálatakor, míg Pikó és Keresztes (2007) kutatása az osztálytársak és a barátok aktivitásának jelentőségére hívja fel a figyelmet.

Tanulmányomban arra kerestem a választ, hogy milyen személyi tényezők befolyásolják a tanulók sportolási aktivitását s ebben mekkora jelentősége van a testnevelőtanároknak.

2. A HATÉKONY PEDAGÓGUS ISMERTETŐJEGYEI

A pedagógusokkal szembeni elvárások az utóbbi időben fokozatosan növekednek. Ma már annyi szerepkörrel kell azonosulniuk, hogy az sok esetben már irreális és teljesíthetetlen.

Számos kutató igyekezett már összegyűjteni a hatékony tanerő jellemzőit. Sokféle oldalról közelítették meg a kérdést, s ennek megfelelően számos lista készült. Abban azonban mindannyian egyet értettek, hogy az eredményes pedagógiai munka alapja a pedagógus személyisége. Éppen ezért olyan fontos, hogy a nevelő stabil, egészséges énképpel rendelkezzen, hiszen csak az tudja a gyermek személyiségét hatékonyan fejleszteni, aki képes példaként elől járni.

A nevelő személyisége a 19. század végéig sokszor szóba került a neveléstudománnyal foglalkozó szerzők műveiben, de nem tulajdonítottak neki nagyobb jelentőséget. A 20. században a reformpedagógiai irányzatok a gyermeket állították a középpontba, s a pedagógus személyisége így továbbra is háttérbe szorult. Jelentősebb változást a hatvanas években megkezdődő, a pedagógusok szerepeinek vizsgálatával foglalkozó kutatások és az azokra épülő szakirodalmak hoztak (Biróné et al. 2011).

Milyen tulajdonságokkal érdemes tehát rendelkezni egy tanárnak? Torgyik Judit (2007) Stronge J. H. gondolatai alapján az igazságosságot, a lelkesedést, a felelősségvállalást, a tanulók megismerésének vágyát tartja a jó tanár jellemző személyiségjegyeinek. Pfister Éva (2005) elengedhetetlennek tartja az empátiát, ezen kívül kiemeli még az együttműködés képességét, amelynek fontos összetevője a bizalom, az elfogadás és a tolerancia.

Ungárné (1981) három általános és egy speciális tanári képességet említ munkájában, melyek a következők: kommunikatív képesség, konstruktív vagy didaktikai képesség, szervező képesség és pedagógiai képzelet.

Mindezekon túl nélkülözhetetlen képességek a helyzetfelismerő, a döntési, az alkalmazkodási, az identifikációs képességek, valamint a figyelemmegosztás és a játszani tudás képessége is (Hegyi, 1996).

A pedagógus személyisége azonban önmagában még kevés az eredményes pedagógiai munkához. Alapos szakmai tudás, általános műveltség és erkölcsös magatartás nélkül nem lesz hatékony az oktatási tevékenysége.

3. A TESTNEVELŐ SZEMÉLYISÉGE

Sajátos környezetének, menetének és tananyagának köszönhetően számos nevelési lehetőség rejlik a testnevelés órákban. Ezek kiaknázása a testnevelő tanár feladata, aki az oktatási folyamatban jelentős attitűdformáló szerepet tölt be. Itt ugyanis újszerű helyzetekbe kényszerülnek a tanulók, melyekben másként viselkedhetnek (Buda, 1988). Ennek ellenére gyakran a tanárkollégák nem tekintik nélkülözhetetlennek ezt a tantárgyat. Tantestületek testneveléssel kapcsolatos gondolkodását vizsgáló kutatások bizonyították, hogy a többség a testnevelésre fordított időt csupán szükséges pihenésnek ismeri el (Gombocz, 1999).

Sajnos a családok jó része sem partnere az iskolának a testi nevelés tekintetében, hiszen gyakran úgy gondolják, hogy az csupán elveszi az időt a fontos, elméleti tárgytól. Versics és munkatársainak (2009) kutatásából az derült ki, hogy a szülők sportolási szokásai nincsenek mindig hatással a gyerekek sporttevékenységére. Ilyen esetekben egy jól felkészült, személyes példával előljáró testnevelő egy életre szóló indítást adhat a sportoláshoz. Klebelsberg a testnevelés kulcsfigurájának tartja a testnevelőket.

Erre alapozva Istvánfi Csaba (2005) többek között a következő személyiségjegyeket tartja elengedhetetlennek egy testnevelő esetében:

- jellemezze biztos szakmai tudás és szilárd erkölcsi normarendszer, feltétlen megbízhatóság, humanizmus, empátia, igazságosság, kitartás, következetesség
- vezesse türelmesség tanítványaival szemben és a gyerekek szeretete
- legyen következetesen követelő, de mindig megértően segítő
- teremtsen meg az óra jó hangulatát
- fejlessze a tanulók érzelmi intelligenciáját, szabályozza az óra emocionális hatásait
- értékeljen objektíven, keresse az elismerés és jutalmazás lehetőségeit
- tartsa szem előtt, hogy minden tanítványa egyedi egyéniség

Mindezeket túl nélkülözhetetlen a jó szervezési készség, a gyakorlatok bemutatásának példászerűsége, a pontos és szabálykövető játékvezetés, amely a testnevelés tanításának egyik legnehezebb szakmai feladata (Makszin – Woth, 2007).

Hamar (2008) nagyon fontosnak tartja a testnevelés órák speciális helyszínei miatt (sportpályák, tornacsarnokok), hogy a testnevelő hangosan, érthetően, röviden fogalmazza meg pontos utasításait, s azokat a kommunikáció nem nyelvi jeleivel is kiegészítse.

Mindezek akkor valósulhatnak meg, ha a fent említett személyiségjegyek birtokában van a testnevelő. Mint pedagógus akkor lesz igazán sikeres, ha felismeri tanítványai adottságait, tud azoknak megfelelő fejlesztő programokat összeállítani, s képes ösztönözni diákjait a további tevékenységre. Ehhez nem elegendő, ha csupán beszél a sport jótevékony hatásairól, hanem példát is kell mutatnia a gyerekeknek, hogy lássák, érdemes mozogni, mert annak igenis van eredménye.

4. KUTATÁSOM

4.1. Bevezetés

Kutatási témámban több tanulmányt is olvastam, melyek többsége az általános iskolásokra koncentrált. Ezért vontam be vizsgálatomba a középiskolás tanulókat, s kerestem összefüggéseket a két korosztály kutatási eredményei között.

Az iskolai testnevelésórák és a sportközösségek speciális közösségi terei az oktatási folyamatnak. Ennek a különleges közegnek az egyik kulcsfigurája a testnevelő tanár. Az ő személyisége, motivációs eszköztára kulcsfontosságú abból a szempontból, hogy a tanulók szeretnek-e mozogni vagy sem.

Vizsgálatom célja tehát annak feltárása, vajon a testnevelő tanároknak döntő szerepük van-e abban, hogy a gyerekek elköteleződnek a sport mellett? Milyen tényezők befolyásolják a tanulók sportolási szokásait? A gimnazista tanulók elkötelezettebbek-e, mint a felső tagozatosok?

4.2 Hipotézisek

- A testnevelő tanároknak döntő szerepük van abban, hogy a gyerekek elköteleződnek a sport mellett.
- A gimnazista tanulók elkötelezettebbek a sport iránt, mint a felső tagozatosok.
- A sportágválasztást jelentősen befolyásolja a szülők sportolói múltja.

4.3 A kutatás leírása

A kutatás 2018 februárjában és márciusában zajlott Pécsen 6 általános iskola 10-13 éves, és 5 gimnázium 15-18 éves diákjainak bevonásával. A vizsgálatban összesen 191 fő, 111 fiú és 80 lány vett részt. Az általános iskolások átlagéletkora 11,6 év, a gimnazistáké 16,6 év.

Vizsgálati módszernek önkitöltő kérdőívet használtam, melynek 11 kérdésével a hipotéziseimre kerestem válaszokat.

Kutatásom során 2 területet vizsgáltam:

- sportolást, sportágválasztást befolyásoló tényezők
- családtagok sportolási szokásával való összefüggés

Sportolónak azokat minősítettem, akik hetente legalább 2-3 edzésen vesznek részt.

Az adatok statisztikai elemzése a Microsoft Office Excel 2013 és a PSPP statisztikai program segítségével történt.

5. EREDMÉNYEK, KÖVETKEZTETÉSEK

A sportolás megkezdésének idejét vizsgálva azt tapasztaltam, hogy a gimnazisták több mint fele 6 évnél régebb óta sportol. Az általános iskolásoknál ez az adat nem sokban különbözik, hiszen a tanulóknak csupán 36-37 %-a az, akik 5 évnél kevesebb ideje mozognak rendszeresen.

A 2. kérdésnél arra voltam kíváncsi, mennyi időt szánnak a mai gyerekek a sportolásra. A gimnazista gyerekek közel fele hetente 5 óránál többet mozog, s csak csekély százalékuk az, aki csupán 1-2 órát fordít edzésre. Az általános iskolásoknál a többség 3 órát vagy annál többet tréningezik hetente, amibe valószínűleg az is szerepet játszik, hogy őket még gyakran a szülők viszik edzésre, így a sportmozgás heti gyakorisága a szülők időbeosztásától is jelentősen függ.

A következő kérdésekkel arra kerestem a választ, milyen tényezők befolyásolják a tanulók sportolását, illetve kik azok, akik hatással vannak a rendszeres mozgás igényének kialakulására.

Külső és belső motivációs tényezőket állítottam párba és minden sorban választani kellett közülük. A belső motivációs tényezőnek azokat az ingereket, érzéseket tulajdonítottam, amelyek önmagukban is örömforrások (például a kikapcsolódás, a mozgás vagy a társakkal való együttlét öröme), míg külső motiváción a külső ingereket, mások illetve saját maguk elvárásait (például a „szülői kényszert”, az egészségügyi okokat). Mindkét korosztályban azt tapasztaltam, hogy a belső motivációs tényezők vannak túlsúlyban.

Ezt követően azokat a személyi és tárgyi tényezőket vettem számba, amelyek befolyásolják a gyerekeket abban, hogy elköteleződnek-e a sportolás mellett. Azt feltételeztem, hogy ebben jelentős szerepük van a testnevelő tanároknak.

Az eredmények nem támasztják alá a feltevésemet. A legnagyobb mértékben a szülőktől függ, hogy gyermekük sportolni kezd-e vagy sem. A második helyen a fiúk esetében mindkét korosztálynál a barátok álltak, míg a harmadik helyre a példaképek kerültek. Ugyanez figyelhető meg az általános iskolás lányoknál is, míg a gimnazistáknál egy kicsit átrendeződött a sorrend. A szülők prioritása vitathatatlan, de a második helyen az ő esetükben a testvérek állnak, akik a többiekénél csak a negyedik helyre szorultak. Meglepő módon ugyan ennél a korosztálynál a fiúk esetében a testvérek kerültek az utolsó helyre. Őket leszámítva sajnos minden esetben a testnevelők kapták a legkevesebb szavazatot. A gimnazistáknál ugyan még holtversenyben vannak a televízió hatásával, az általános iskolásoknál azonban a sor legvégére szorultak. Ha csak a személyi tényezőket vizsgáljuk, akkor bizony be kell látnunk, hogy a testnevelőknek vajmi kevés szerepük van abban, hogy a gyerekek elkezdenek-e rendszeresen sportolni vagy sem.

A következő kérdésekkel a sportágválasztást befolyásoló tényezőket igyekeztem feltárni. Ehhez külön csoportban vizsgáltam a fiúkat és a lányokat, és az életkor szerint is két csoportot képeztem.

A sportágválasztás tekintetében a fiúk esetében mindkét korosztálynál a barátoknak, míg a lányoknál a szülőknek van a legnagyobb befolyásoló hatásuk. A fiúknál a második és harmadik helyen a szülők és a példaképek osztoznak, s a testvéreknek csak igen csekély szerep jut. Hasonló a helyzet az általános iskolás lányoknál, de a gimnazista lányok most is kilógnak a sorból, akár csak a sportolást befolyásoló tényezőknél. Az ő esetükben ismét a testvérek kerültek a második helyre, s csak őket követik a példaképek és a barátok. Sajnos a testnevelők a sportágak választást vizsgálva sem kerültek előkelőbb helyre. A kutatás adatai szerint nekik a sportágválasztásra sincs különösebb hatásuk. Ez nagyon meglepő számomra, hiszen ők azok, akik heti több órát töltenek a gyerekekkel, s látják őket mozgás közben. Így azt gondolom, pontosan ők tudják legjobban, melyik tanulónak milyen sportág való, s ki miben tudna sikereket elérni.

Felülvizsgálva a hipotéziseimet úgy gondolom, hogy azok egyáltalán nem nyertek bizonyítást.

1. A testnevelő tanároknak döntő szerepük van abban, hogy a gyerekek elköteleződnek a sport mellett.

Ez a hipotézisem nem bizonyosodott be, sőt, a testnevelőkre nézve igen negatív eredményt kaptam. A rendszeres testmozgás melletti elköteleződés tekintetében a szülőknek, valamint a testvéreknek, barátoknak és a példaképeknek van jelentős szerepük, míg a testnevelők befolyása mindkét esetben elhanyagolható az eredmények szerint. Ugyanakkor ezt nem gondolnám teljesen negatívnak. Figyelembe véve azt, hogy hány éve

sportolnak már a gyerekek, azt kell mondanom, hogy azok, akik fogékonyak a sport iránt, már sokkal korábban, legkésőbb az általános iskola alsó tagozatán elköteleződnek a rendszeres testmozgás mellett.

2. A gimnazista tanulók elkötelezettebbek a sport iránt, mint a felső tagozatosok. Ennek a feltevésnek a bizonyításához az első kérdéskör válaszait használtam fel, melyek a sportolást befolyásoló tényezőket rangsorolta. Azt gondoltam, hogy az életkori sajátosságokból fakadóan a gimnazisták már sokkal inkább a maguk kedvére sportolnak, míg a felső tagozatosokat – feltételezésem szerint – inkább még szüleik motiválják rendszeres testmozgásra. Korosztálytól függetlenül arra a következtetésre jutottam, hogy a belső motivációs tényezők sokkal jelentősebbek a rendszeres mozgás szempontjából, mint a külső tényezők. Így nem mondható, hogy a gimnazisták elkötelezettebbek a sport iránt, mint az általános iskolások.

3. A sportágválasztást jelentősen befolyásolja a szülők sportolói múltja. Ezek az eredmények összecsengenek Rétsági és Ács (2010), valamint Fintor és Szabó (2014) korábban már említett kutatási eredményeivel. A sportoláshoz hasonlóan bizonyítottan mondható, hogy a szülőknek jelentős szerepük van a sportágválasztásban, főként az azonos nemű szülők sportolási szokásainak, de a testvérek is jelentős hatással vannak egymásra.

6. ÖSSZEGZÉS

A sportolással eltöltött időt vizsgálva kellemesen csalódtam. Úgy gondoltam, a mai úgynevezett „Z generációs” gyerekek nem nagyon szánnak időt a mozgásra. Azok azonban, akik sportolnak, hetente igen sok időt (3-5 vagy annál több órát) töltenek rendszeres testedzéssel.

A gimnazisták 2-6 éve sportoló táborának alacsony száma arra figyelmeztet minket, hogy akivel kisebb korában nem sikerült megszerettetni a mozgást, az nagyobb korában már csekély eséllyel fog elkezdenni rendszeresen sportolni. Ezt támasztja alá az az eredmény is, amely szerint már a felső tagozatosok többsége is 5-6 éve sportol.

Figyelembe véve ezeket az adatokat, azt kell mondanom, hogy az igazi felelősség nem a testnevelő tanároké, hiszen a gyerekek többsége már sokkal korábban elköteleződik a sport mellett. Éppen ezért a tanítók feladata az egészséges életmód részét képező rendszeres sporttevékenység megalapozása, melyre leginkább 8 – 10 éves kor körül van a legnagyobb lehetőségük. Ezért lenne nagyon fontos, hogy a testnevelés tantárgyat is szakképzett testnevelők tanítsák már alsó tagozaton is. Természetesen ez nem azt jelenti, hogy a testnevelő tanároknak nincs semmi feladatuk. A folyamatos motiváltság fenntartása és a mozgásra való ösztönzés az ő kötelességük is.

Arra a kérdésemre, hogy miért sportolnak a gyerekek, nagyon kedvező válaszokat kaptam, hiszen mindkét korosztályban a belső motivációs tényezők jelentős túlsúlya érvényesült. Hasonlóan kedvező eredmények születtek a sportágválasztással kapcsolatban is, hiszen az adatok szerint a gyerekeket sokkal inkább motiválják a személyi, mint a tárgyi tényezők. Mind az egészségügyi, mind a mentális hatását tekintve hasznos a rendszeres sporttevékenység. Ezért úgy gondolom, nélkülözhetetlen, hogy a gyerekekkel már kiskorukban megszerettessük a mozgást, hogy az a későbbiekben a mindennapi életük szerves részévé válhasson, s minél többen élvezhessék annak jótékony hatásait. Ebben a folyamatban nagyon fontosnak tartom, hogy a szülő is motiválja mozgásra a gyermekét és lehetőleg ő maga is járjon pozitív példaként előtte, hiszen az adatok tükrében megállapítható, hogy a rendszeres sportolást, az ő személyük és sportolási szokásaik határozzák meg legnagyobb mértékben.

Ugyanakkor a mozgás megszerettetésében jelentős szerep jut a pedagógusoknak is. Az osztályoknak szervezett kirándulások, a nyári táborok és az óráközi szünetekben „bevetett” játékok lettek mind előmozdíthatják, hogy a gyerekek megszeressék a mozgást, felfedezzék annak örömét, s a későbbiek folyamán már belső igényükké váljon az.

A mai fiatalok világában központi szerepet játszik az internet és a televízió. Éppen ezért jelentős szerepet vállalhat ebben a feladatban a média is, hiszen a sportközvetítések és a mozgásra buzdító reklámok hasznos motivációs tényezők lehetnek.

Az eredmények hasznosíthatók lennének akár a tanító képzésben, akár pedagógus továbbképzéseken is önismereti és személyiségfejlesztő tréningek formájában. Tudatosítani lehetne a tanítóknak már képzésük során is, hogy milyen komoly lehetőségeik vannak a tanulók sportolási szokásaiknak és sportágválasztásuknak a befolyásolása terén.

Felhasznált szakirodalom

- Biróné, dr. Nagy Edit – Bognár József – Farkas Judit – Gombocz János – Hamar Pál – Kovács
- Attila Tamás – Mészáros János – Ozsváth Károly – Rétsági Erzsébet – Rigler Endre – Salvara, I. Marina – Szabó Béla – Tihanyiné Hős Ágnes – Vináné Kokovay Ágnes (2011): Sportpedagógia – Kézikönyv a testnevelés és a sport pedagógiai kérdéseinek tanulmányozásához.
http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/0025_Birone_Nagy_Edit-Sportpedagogia/adatok.html (2015.11.06. 19:18)

- Buda Béla (1988): A személyiségfejlődés és a nevelés szociálpszichológiája. Budapest, Tankönyvkiadó
- Fintor Gábor – Szabó József (2014): A sportolást befolyásoló tényezők az általános iskolásoknál. *Educatio*. 2014/2. szám. 305-311. p.
- Gombocz János (1999): Az iskolai testnevelés problémái az ezredfordulón. *Kalokagathia*. 1999/1-2. szám. 15-39. p.
- Hamar Pál (2008): Testnevelés-elmélet – Sportismeretek I. (<http://www.csanadiiskola.hu/docs/sportjegyzet/Hamar%20P.-%20Testnevel%C3%A9s%20elm%C3%A9let.pdf>) (2018.01.27.)
- Hegyi Ildikó (1996): Siker és kudarc a pedagógus munkájában. Budapest, Okker Oktatási Iroda
- Istvánfi Csaba (2005): Nevelés, testnevelés, sport. *Kalokagathia*. 2005/1-2. szám. 15-26. p.
- Makszin Imre – Woth Klára (2007): A testnevelés tanításához szükséges kompetenciák elsajátításához kapcsolódó vezetőtanári feladatok. *Kalokagathia*, 2007/1-2. szám. 75-86. p.
- Pfister Éva (2005): A pedagógus. Budapest, ELTE TTK Multimédiapedagógia és Oktatástechnológiai Központ
- Pikó Bettina – Keresztes Noémi (2007): Sport, lélek, egészség. Budapest, Akadémia Kiadó
- Rétsági Erzsébet – Ács Pongrác (2010): Serdülők életmódja és testneveléssel kapcsolatos véleményük. *Magyar Sporttudományi Szemle*. 2010/4. szám. 13-18. p.
- Torgyik Judit (2007): A tanári szerep dimenziói. In: Bábosik István – Torgyik Judit (szerk.): *Pedagógusmesterség az Európai Unióban*. Budapest, Eötvös József Könyvkiadó
- Ungárné Dr. Konkoly Judit (1981): A pedagógus személyisége. Budapest, TIT Pszichológiai Választmányának kiadványa
- Versics Anikó – Leibinger Éva – Hamar Pál (2009): Tanulói vélemények a testnevelésről, sportolásról az állami és egyházi iskolákban – összehasonlító vizsgálat. *Kalokagathia*. 2009/2-3. szám. 89-97. p.

ABSTRACT

PERSONAL FACTORS THAT DETERMINE STUDENT'S COMMITMENT TO SPORT AND SPORT' CHOICE IN HIGH AND SECONDARY SCHOOL

These days we can realize the low grade position of today's youth's health conditions more times. This is in great part due to the lifestyle without movements which has an injurious effect for the whole human organism. The sport can be one of the possible tools to counterbalance these negative effects and today's children have need of it very much.

According to several scientists the children's relation to the physical training has been forming at school. The school and the physical educator's didactic and pedagogical work can influence this relation more significantly than the family. In Versics and his colleagues' research in 2009 we can read that the parents' sporting habits have not got influences for their children's sport activity at all times. In this cases a well prepared teacher can give a lifelong motivation for sporting.

The purpose of my investigation is to get about those people who can have an effect on the children's sport activity, sport's choice. Are the physical educators among them?

Blatt Péterné

tanár

Szent Mór Iskolaközpont

blatt.barbara@szentmor.hu

Hideg Gabriella

A REKREÁCIÓRA FORDÍTHATÓ IDŐ, SPORTOLÁSI SZOKÁSOK ÉS A MODERN TELEKOMMUNIKÁCIÓS ESZKÖZÖK SZEREPE ÉS JELENTŐSÉGE ÁLTALÁNOS ISKOLÁSOK KÖRÉBEN

ABSZTRAKT

A rekreáció, mint a szabadidőeltöltés kultúrájának fogalma és lehetőségei a XXI. századra kibővültek. A piaci rést kitöltendő egyre több szervezet, szolgáltató jelenik meg a piacon és kínál szórakozási, kapcsolódási lehetőséget a munkából kiszakadó feltöltődni vágyó embereknek. A modern telekommunikációs és IKT eszközök mind szélesebb körben történő elterjedése egy új szintet visz a hétköznapi életbe megteremtve ezzel a modern kor egy újfajta rekreációs lehetőségét.

Jelen tanulmányunkban a sportolási szokásokat és a modern telekommunikációs eszközök szerepét vizsgáljuk kettő általános iskola 7. és 8. osztályos diákjainak körében. A mintaválasztásnál egy megyeszékhelyen működő iskola (Eszterházy Károly Egyetem Gyakorló Általános Iskola) és egy vidéki mándoki (Sennyey Elza Általános Iskola) általános iskola fiataljai kerültek megkérdezésre.

Kutatási módszerünk kérdőíves vizsgálaton alapul. Kérdőívünk 28 kérdést tartalmazott, mely kérdések kitértek a diákok és szüleik sportolási szokásaira, szabadidős tevékenységükre, mindennapos testnevelésről alkotott véleményükre, valamint a modern telekommunikációs eszközök (okostelefon, tablet, laptop, videojátékok) szerepére az életükben.

Várható eredményként tisztább képet kaphatunk, a megkérdezett általános iskolások sportolási szokásairól, valamint az okostelefonok, tabletek, virtuális játékok szerepéről életükben.

Kulcsszavak: rekreáció, értékek, modern telekommunikációs eszközök, sportolási szokások.

1. BEVEZETÉS

A rekreációra fordítható idő, a modern telekommunikációs eszközök beépülése a hétköznapi rutinjába megváltoztathatja a szabadidő eltöltési-és sportolási szokásokat. A mozgásszegény életmód és a vele járó rizikófaktorok mértéke folyamatosan növekszik. Az Eurobarometer (2013,2017) adatokat vizsgálva megállapíthatjuk, hogy 2013-ban Magyarországon 44% volt a lakosság azon az aránya, akik inaktív életmódot folytattak, 2017-re ez az adat 9%-kal emelkedett, tehát már 53% volt azoknak az aránya, akik nem végeznek fizikai tevékenységet, nem sportolnak. Az unió tagországaira általában az a tendencia jellemző, hogy a sporttal, aktív szabadidős tevékenységgel töltött idő csökken. A rendszeres sportolás vonatkozásában azt a megállítást tehetjük, hogy adataink az Unió átlag felett van 2 %-kal. Magyarországon a rendszeresen sportolók aránya 9% volt 2017-ben. Ez részben érhető, az infokommunikációs technika fejlődése alapjaiban változtatja meg a szabadidő-eltöltési szokásokat. Ugyanakkor komoly problémát jelent, hogy nemcsak a mozgásszegény tevékenységek száma bővül tovább, hanem az is, hogy a sport keretein belül elsajátítható készségek és értékek nem jelennek meg az új tevékenységek tartalmában.

2. ELMÉLETI HÁTTÉR

Munkánkat olyan fogalmak és a köztük lévő kapcsolatok meghatározásával kell kezdenünk, mint a sport funkciói (kiemelve az öt alapfunkciót), a szabadidő és a rekreáció. Érdeemesnek tartjuk a vizsgálatunkban részt vevő diákok generációs jellemzőit is bemutatni.

Nádori (2001, 2002), Nádori-Bátonyi (2003), Ács (2007), Kovács (2015), Gyömörei (2012), Bíróné (2011) munkássága alapján a sport esetében a következő alapfunkciókról beszélhetünk:

- 1) társadalmi funkció
- 2) közösségteremtő funkció
- 3) szociális funkció
- 4) kulturális funkció
- 5) nevelési funkció

Az öt alapfunkción kívül még számtalan funkciót tudunk felsorolni (szórakoztató-szolgáltató funkció, gazdasági funkció, példaképfunkció, egészségmegőrző, értéktéremtő stb.)..

A sport társadalmi funkcióit vizsgálva ki kell térnünk a munkabíró-képességre, az egészségre és a szabadidő eltöltésére gyakorolt hatására. A fizikai aktivitás emberi szervezetre gyakorolt hatása hosszú ideje köztudott. Ezen a ponton érdemes visszatekintnünk egy kicsit a történelemben a szabadidő eltöltési szokások alakulására a rekreáció fejlődésére.

A rendelkezésre álló szabadidő megfelelő módú eltöltése mindig is kapcsolódott az emberiség kultúrájához. Példaként említhető az ókori Görögország, ahol jól ismertek a szabadidő sokrétű eltöltésének kifinomult módjai: színjátszás, dráma írás, harci játékok – küzdelmek és sportjátékok. Vagy gondoljunk a rómaiakra, akik fürdőházakat építettek és gyakorlatilag a mai SPA és Wellness kezelésekhöz hasonlóan biztosították a felfrissülést. A középkorban vissza szorultak ezen tevékenységek, mivel az emberek a jobb túlvilági életben bízva szinte szüntelenül tevékenykedtek. Ide köthető a vásárnapok később vasárnap megjelenése, amelyet az úrnak kellett szentelni és amely során az embereknek lehetőségük volt munkateherbíró képességeik visszanyerésére. Az első ipari forradalom által a gyárakban megjelentek az első gépek, amelyek több munkafeladatot tudtak ellátni, mint a munkások ez által kiváltották az emberi erőforrást ez pedig több szabadon felhasználható szabadidőt generált a dolgozóknak. A XX. század során volt példa először arra, hogy az üzemekben -habár a pénz és a termelékenységé volt a főszerep- a dolgozók is profitálhattak. Munka teherbíróképességük és hatékonyságuk is középpontba került, így különült el teljesen a munkaidő és szabad idő. Ez sok esetben magával hozta a munka időtartamának szabályozását és műszakok bevezetését.

Vizsgálva mai korunk helyzetét azonban árnyaltabb képet kapunk. A technikai eszközök használata az életünk minden területét áthatja, amelynek pozitív hozadéka a szabadidő növekedése és egy kényelmesebb, gyorsabb életforma megjelenése. Az ülő életmód, a közlekedési eszközök tömegessé válásával és a passzív szabadidő-eltöltés következtében kialakuló megbetegedések növekvő számának köszönhetően a sport, ez által a rekreáció szerepe felértékelődik. Prioritást élvez a hétköznapiakban, hiszen feltölt energiával, javítja az állóképességet, a stresszhelyzetek könnyebb leküzdését.

A társadalmi gondolkodás azonban még nem jutott el arra a szintre, mint például Amerikában, ahol az ebédszünetben és a munkaidő lejárta után a parkok megtelnek mozogni, sportolni vágyó emberekkel. Ennek ellenére hazánkban is gombamód szaporodnak a kondicionáló-, és fitnessztermek széles programválasztékkal, ez a tendencia pedig bizakodásra adhat okot. A sport esztétikai hatásai ez által kulturális funkciói a társadalmi fejlődés szempontjából elengedhetetlenek. Ahogy az olyan irratlan szabályok megtartása is, mint a bíróval, edzővel, sporttárssal, ellenféllel stb. való kulturált kommunikáció is.

A sport nemzeti identitásnövelő szerepe és hatása megkérdőjelezhetetlen. Laczkó és Rétsági (2015) szerint „amennyiben a nemzetközileg is kiemelkedő eredményeket tiszta eszközökkel éri el a sportoló és a teljesítmény létrehozói emberi tulajdonságaikban is példaértékű sportolók, akkor a sport igazi közösségteremtő erőt jelent, erősíti a nemzeti összetartozás érzését.” (58. p) A világversenyezen elért siker nemcsak a sportolók sikere, egy egész országot tölt el büszkeség, amely a nemzeti öntudat és önbecsülés növekedésével jár. Dóczy (2008) megemlíti mindennek az árnyoldalát is. Ha hazánk sportolója nem a fair play szellemében versenyez, esetleg meg nem engedett eszközöket, szereket (dopping) használ, kivívja a közvélemény haragját, amelyből a mai médiumok is kiveszik a részüket. Összességében látható, a társadalom egyszerre emelhet fel sportolókat, majd a „botlás” után el is taszítja magától.

A sport szociális funkciója révén segít a szabadidő aktív, hasznos eltöltésében, a hátrányos helyzetű csoportok felzárkóztatásban, a fogyatékkal élők társadalmi beilleszkedésében. (Ács, 2007) A sport szociális funkciójának a feladata az esélyegyenlőség megteremtése, de legalábbis a különbségek csökkentése. Azt gondoljuk, a sport és a sporttevékenység a résztvevők számára olyan közeget biztosítanak, ahol a társadalmi, anyagi, faji és nemzetiségi különbségek nem jelenhetnek meg. Mindenki egyenlő esélyekkel bír, megítélése a teljesítményének függvénye. Az olimpiai eszme is ezt az eszmeiséget tükrözi. Mindazonáltal meg kell említenünk a sportot, mint a társadalmi mobilitás eszközt, hiszen lehetőséget biztosít a társadalmi felemelkedésre. Mindez ma is igaz, de a szocializmus időszakára még jellemzőbb volt, hiszen a sportolók kalóriapénzt kaptak, utazhattak külföldre, könnyebben jutottak lakáshoz és a munkavállalásuk is egyszerűbb volt, felsőfokú tanulmányaikat pedig támogatták.

A sport nevelési funkciója több területen is megmutatkozik. A társadalom legkisebb egységének tekintett családnak van az első pillanattól kezdve kiemelkedő szerepe, mind a nevelés, mind pedig a példamutatás szempontjából. Azok a fiatalok, akik szüleiktől pozitív értékeket látnak és sajátítanak el, feltételezhetően ennek mentén fogják életüket leélni.

A sport nevelési funkciójának másik területe a rekreációra való nevelés. Ha a rekreáció fogalmából indulunk ki, amely a szabadidő-eltöltés kultúráját jelenti, egyben célja a munkavégző képesség, fiatalok esetében a tanulásra való képesség visszaállítása, akkor elengedhetetlen jelentőséggel bír a fiatalok számára a fogalom eszközeinek és céljainak megismertetése. Olyan nevelési értékek átadásáról van szó, amelynek révén a fiatal a szabadidejét hasznosan, kapcsolódással és feltöltődéssel tölti, mindez feladata nemcsak az oktatási rendszernek és az oktatási intézményeknek, hanem a családnak is. Fontosnak tartjuk megemlíteni – ahogy korábban a közösségteremtő funkcionál is tettük – jelen esetben a példamutatás kiemelkedő fontosságát.

Ha a gyermek azt látja, hogy a szülő a munka után a szabadidejében nem a tv előtt vagy a számítógép előtt ül, hanem a rendelkezésre álló időt hasznosan, akár aktív, akár passzív rekreációs tevékenységi formával tölti, példaértékű lesz a felnővekvő generáció számára is, akinek a szabadidő eltöltése nem lesz egyenlő a televíziós játékok, a számítógépes játékok világával, hanem egészséges alternatívákat keres a kikapcsolódásra. Itt jegyeznénk meg, tisztában vagyunk vele, hogy ma már rengeteg interneten is elérhető, úgynevezett fejlesztő játék és program áll rendelkezésre, amelyek fejlesztik például a fiatalok nyelvtanulási készségeit stb. Ezzel együtt a kereslet megváltozott, és a szolgáltató piacnak a változó igényekhez alkalmazkodnia kell. A modern technológiai eszközöket, mint az okostelefonok, táblagépek úgy kell alkalmazni és használni a különböző már létező applikációk segítségével, hogy azok használata fizikai aktivitással fűggenek össze. A fitnessztermek modern eszközökkel való felszerelése vonzó a fiatalok számára, különösen, ha ezek a programok a telefonon lévő applikációkkal is összekapcsolhatók, az edzés végére pedig kimutathatók az eredmények és hatások. Ezzel együtt a fiatalokban a versenyszellem is erősödhet, saját vagy barátaik eredményeinek túlszárnyalása és a modern „kütyük” használata vonzó lehet.

Generációs sajátosságok

Bevezetőnkben már említettük, hogy a vizsgálatunk középpontjában azok a fiatalok, kamaszok állnak, akik a generációs felosztás értelmében a Z generáció tagjai. A kérdőív eredményeinek könnyebb értelmezése érdekében fontosnak tartjuk néhány gondolatban összefoglalni a generáció jellemzőit.

A Z generáció a számítógép és internet világában szocializálódott. Nekik a virtuális térben létrejött barátságok a természetesek és sokszor többet jelentenek a valóságos térben és időben létező emberi kapcsolatoknál. A kiváló technikai érzéküknek és multitasking felhasználóként gyakorlatiasságuknak köszönhetően a problémamegoldó képességük is fejlettebb, mint az őket megelőző generációké. (Szabados 2009, Shih 2011, Tímár, Kokovay, Kárpáti 2010, Tari 2010, Tari 2011) Tekintettel arra, hogy online élik életüket, a konfliktusokat nehezen kezelik, alkalmazkodni nehezen tudnak, vitakultúrájuk nem alakult ki, indulataikat nem tudják kezelni, a mindenáron való kitűnni, feltűnni vágyás esetleges sikertelensége végzetes is lehet, eredményeként a szorongás, magány, depresszióra való hajlandóság nő.

Ha megvizsgáljuk a Magyar Ifjúság Kutatás 2016-ban elkészült eredményeit -amelyben a 15-29 évesek kerültek megkérdezésre- a következő jellemző a „mai” fiatalok családalapítási, munkahelyi, jövőbeli elképzeléseire.

A házasságot és a családalapítást fontosnak tartják, de arányait tekintve az első 2000-es vizsgálathoz képest (22%) csökken a házasságkötések száma (10%). Az élettársi kapcsolatban élők aránya növekszik 7%-ról 16%-ra.

A munkaerőpiacon való megjelenésükre és jövőképükre jellemző, hogy kétharmaduk itthon képzei el, de nem zárja ki annak lehetőségét, hogy a szakami fejlődés érdekében hosszabb- rövidebb ideig külföldre megy. A megkérdezett fiatalok 54%-ának már van munkahelye.

A munkanélküliség vonatkozásában azt állapíthatjuk meg, hogy az elsősorban a szakmunkás végzettséggel rendelkezőket érintette. 2016-ban a megkérdezettek 24%-a már volt munkanélküli, ebből 13%-uk regisztrált munkanélküli státuszban volt.

Az oktatási rendszerben való jelenlétük 2008-hoz képest folyamatosan csökken, a nyelvtanulást fontosnak tartják azonban a nyelvvizsgával rendelkezők aránya évek óta stagnál, amely természetesen a külföldi tanulás, ösztöndíjprogramban vagy a munkaerőpiacon való megjelenésüket, verseny pozíciójukat nagyban korlátozza. (Magyar Ifjúság Kutatás, 2016)

Összességében látható, az ifjúság és elvárásai, igényei változásokon mennek át, ennek eredménye, hogy hatalmas szakadék alakul ki az élet minden szegmensét figyelembe véve családokon, generációkon és ezáltal a társadalmon belül is. A Z generáció tagjai nem értik, mi a szülők problémája, túlzott féltésként, sőt zaklatásként élnek meg minden intő mondatot. A szülők – akiknek lehet, van egy Y és egy Z generációs gyermekük is – hatalmas dilemmában vannak, hiszen nem tudják baj van, vagy minden a legnagyobb rendben van és teljesen normális gyermekük viselkedése.

3. CÉLKITŰZÉS

Munkánk során célként tűztük ki a sport, szabadidő és rekreáció fogalmi hálójának bemutatását. Igyekszünk rávilágítani a rekreáció XXI. századi jelentőségére, a mindennapokban betöltött szerepére figyelembe véve a sportolási szokások változását és a modern telekommunikációs eszközök terjedésének pozitív és negatív hatásait. Mennyire népszerűek ezek az eszközök a fiatalok körében, akik már a Z generáció tagjai? Milyen jelentőséggel, értékkel bír a család, az egészség, a sport az életükben? Mit csinálnak szívesen a szabadidejükben? Ezekre a kérdésekre keressük a válaszokat.

4. HIPOTÉZISEK

H1: A szülők sportolási szokásai befolyással vannak a gyerekeik életére és szokásaira. Így feltételezzük, hogy az aktív életmódot folytató szülők gyermekei is aktívak és sportágválasztásukban a szülői minta dominál.

H2: Feltételezzük, hogy a modern telekommunikációs eszközök népszerűségének ellenére a megkérdezett diákok számára kiemelten fontos értékkel bír a sport, a család az egészség és sportolási motivációjuk elsősorban pozitív késztetésből ered.

5. VIZSGÁLATI MÓDSZER ÉS MINTA JELLEMZÉSE

Vizsgálati módszerként kérdőíves vizsgálatot választottunk. A kérdőív online kitölthető 28 kérdésből álló anonim lekérdezés volt. A kérdőív öt kérdéskörrel foglalkozik. Tartalmaz egy szokásvizsgálathoz szükséges kérdéscsoportot, ami a diák és a család sportolási és szabadidő eltöltési szokásait méri fel. Kitér az e-sportra, ahol a virtuális játékokkal és az elektronikai eszközök használatával kapcsolatos kérdések találhatók. A negyedik, ötödik illetve a hatodik kérdéskör egy kisebb terjedelmű rész, ahol a testnevelés óráról, a fair playről és a sportesemények látogatásáról tettünk fel kérdéseket. A kérdőívet két iskolában, egy vidéki és egy városi iskolában töltötték ki, összesen 137 hetedik és nyolcadik évfolyamos tanuló. A mintaválasztásnál egy megye székhelyen működő iskola (Eszterházy Károly Egyetem Gyakorló Általános Iskola) és egy vidéki mándoki (Sennyey Elza Általános Iskola) általános iskola fiataljai kerültek megkérdezésre.

Az eredmények teljes bemutatását a tanulmány terjedelmi korlátai nem teszik lehetővé, így munkánkban a sportolási szokások és a modern telekommunikációs eszközök szerepét és fontosságát vizsgáljuk a megkérdezett fiatalok körében.

A mintát alkotó diákok (N=137) 55,5%-a a mándoki Sennyey Elza Általános Iskola, a 44,5% pedig az egri Lenkey János Általános Iskola tanulója. A nemek szerinti megoszlás pedig 56,2% fiú és 43,8% lány. Életkort tekintve a 12 és 17 éves életkor vagy a kettő között jelölték meg a diákok a legtöbben, csak nem a fele 48,9% 13 éves. A második legtöbb válasz a 14 éves 35,8% életkorra érkezett.

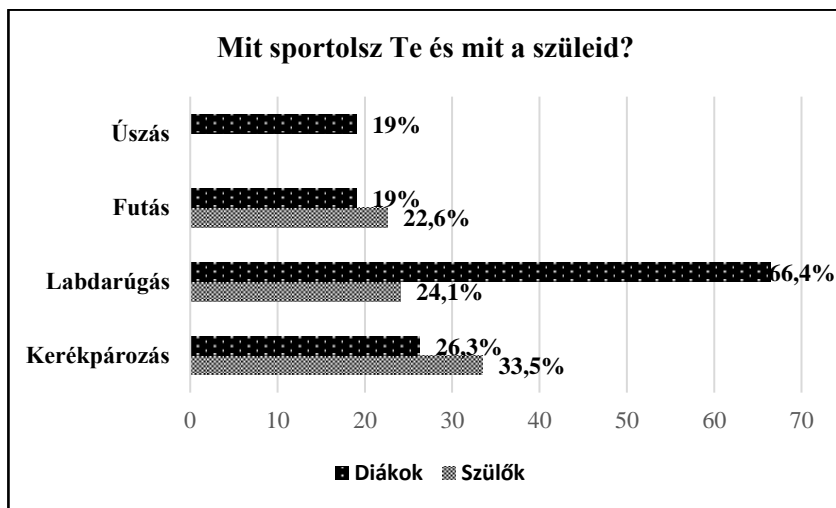
6. EREDMÉNYEK

Az első kérdéskör a gyermekek és szüleik sportolási szokásaira vonatkozott. Kíváncsiak voltunk, hogy a szülők sportolnak e valamit szabadidejükben, milyen sportágakat űznek, együtt sportolnak e gyermekeikkel, valamint, hogy a szülő által preferált sportágat választják e a gyermekek is.

A megkérdezett diákok szüleinek sportolási szokására jellemző, hogy 53,3%-uk nem végez sporttevékenységet szabadidejében, míg 46,7%-uk sportol rendszeresen. A diákok válaszai alapján elmondható, hogy a megkérdezettek 53,3%-a szokott együtt sportolni családjával, mindez 46,7%-ra nem igaz.

A választott sportágak között elsősorban olyanok szerepelnek, amelyek igazán rekreációs tevékenységeknek tekinthetők és minimális eszközigényük van. Így a top háromban a kerékpározás (33,5%), labdarúgás (24,1%), és a futás (22,6%) kerültek be. A gyermekek által választott legkedveltebb sportág a labdarúgás (66,4%), ezt követi a kerékpározás (26,3%), majd az úszás (19%) és a futás (19%) (1. ábra)

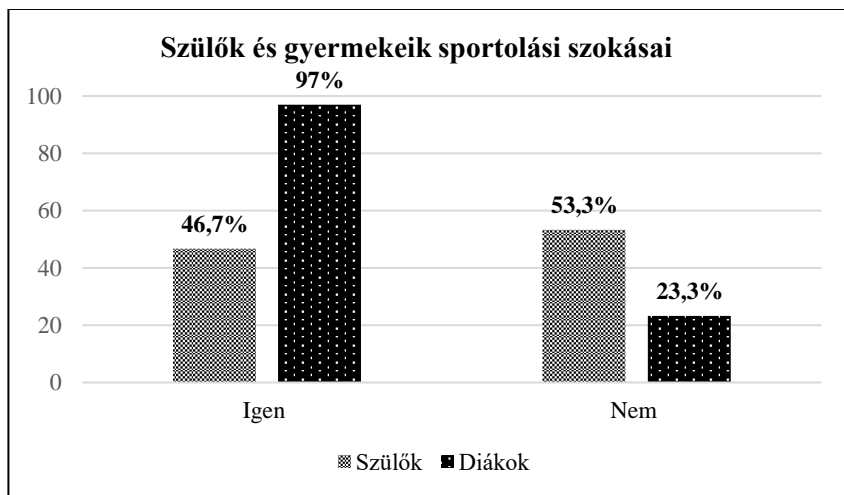
1. ábra: Szülők és gyermekeik sportolási szokása



(Forrás: saját szerkesztés)

Megnéztük azt is, hogy azoknak a szülőknek a gyermekei, akik rendszeresen sportolnak (46,7-73fő) vajon a gyermeküket is motiválják e a sportolásra. A sportoló szülők gyermekeinek 97%-a sportol szabadidejében. Az inaktív szülők (53,3%) gyermekeinek 23,3%-a nem végez sporttevékenységet szabadidejében. (2. ábra)

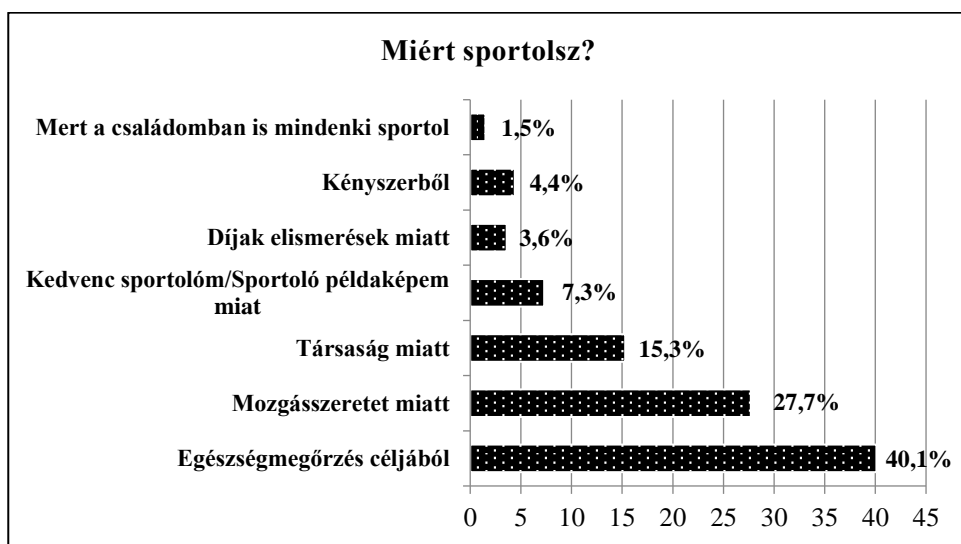
2. ábra: A szülők és gyermekeik sportolási szokásainak vizsgálata



(Forrás: saját szerkesztés)

Vizsgálatunk egy érdekes színtartja volt, a diákok sportolási motivációjának vizsgálata. (3.ábra) A legtöbb egészségmegőrzés céljából végeznek aktív testmozgást (40,1%). 27,7% a mozgásszeret miatt sportol tehát nincs konkrét célja csak a vidám időtöltést szolgálja. A mozgásszeret miatt sportolókhöz lehet még venni a társaság miatt sportolókat is (15,3%), akiknél szintén a szórakozást, kikapcsolódást szolgálja a sport. Különböző példák, minták miatt kevesebben sportolnak, szülőkről vett példa miatt 1,5% és kedvenc sportoló miatt 7,3%. Elenyésző motivációs tényező a díjak, elismerések (3,6%). Sajnos vannak, akik úgy érzik, kényszerből sportolnak (4,4%). Erre magyarázat lehet talán az a jelenség, amikor egy szülő a gyermekében próbálja beteljesíteni saját be nem teljesült álmait, vagy a diákok a mindennapos testnevelést is ide értették.

3. ábra: A diákok sportolási motivációja



(Forrás: saját szerkesztés)

A következő kérdéskörben vizsgáltuk a megkérdezett fiatalok körében a sporthoz és nem sporthoz kapcsolódó értékek fontosságát, mint a család, egészség, számítógépes játékok, sport, fair play, mindennapos testnevelés vagy a magyar sportsikerek. (4. ábra)

A fiatalok egy ötfokozatú likert skálán jelölhették meg, hogy az egyes jelenségek mennyire játszanak szerepet az életükben.

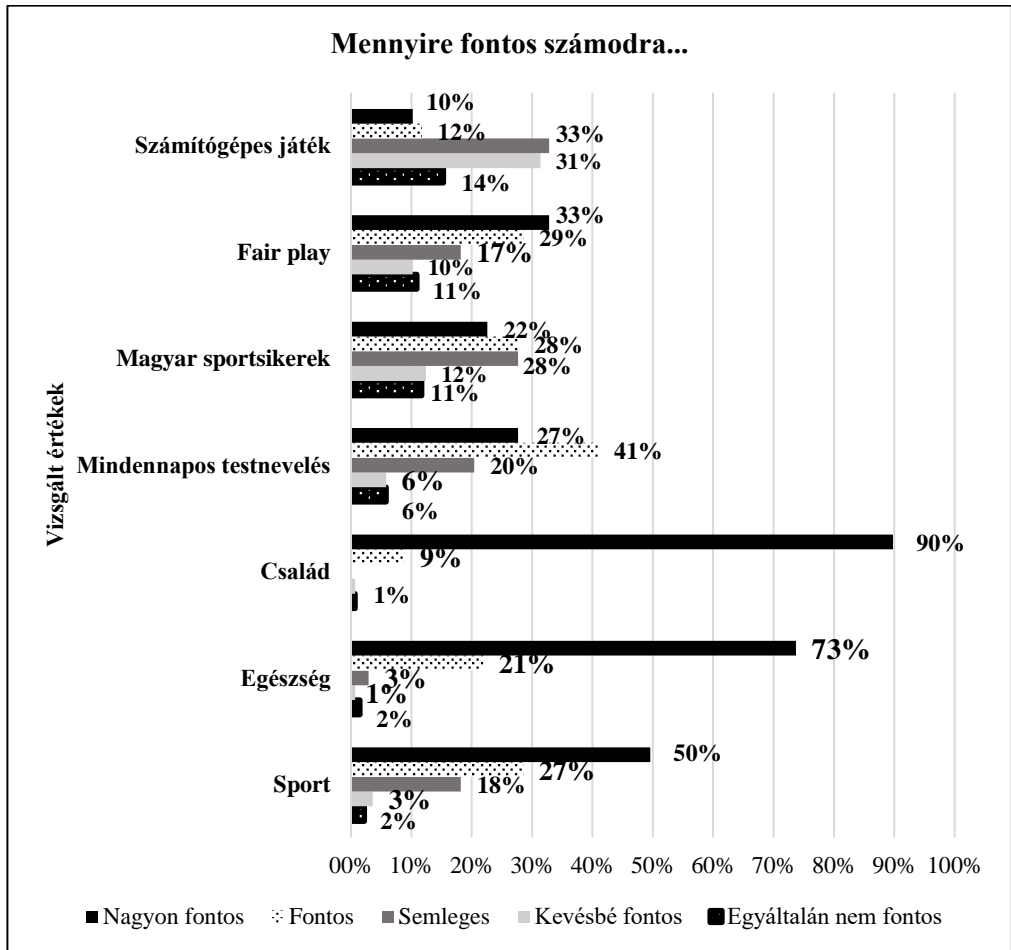
A nagyon fontos kategóriában kiemelkedik a család (90%), egészség (74%) és a sport (50%) a megkérdezett diákok körében. A számítógépes játékok, fair play, mindennapos testnevelés és a magyar sportsikerek esetében nincsenek sem negatív sem pozitív kiugrások a mezőny ezek tekintetében kiegyenlítettnek mondható.

A fair play a nagyon fontos (33%) és a fontos (29%) kategória közé került itt érdemes megemlíteni, hogy egy másik kérdéskörben megkérdeztük a diákokat, mit jelent nekik a fair play, mérve ezzel, hogy milyen jelentéstartalmat tulajdonítanak a fogalomnak. A válaszokból kiderül, hogy a fiatalok tisztában vannak a kifejezés jelentéstartalmával, ahhoz pozitív- sportszerűség, a másik fél tiszteletben tartása, becsületesség- jelzőket kapcsolnak.

A magyar sportsikerek a megkérdezettek számára a fontos (28%) és a semleges (28%) kategóriába esett elsősorban.

A mindennapos testnevelést fontosnak (41%) tartják a megkérdezettek és pozitív eredménynek tekinthető, hogy a kevésbé fontosnak vagy nem fontosnak mindössze 12% tekinti az aktív testmozgás köznevelési rendszer által kivitelezett formáját. Vizsgálatunk és feltételezésünk szempontjából meglepő eredményt hozott a számítógépes játékok prioritása, illetve jelen esetben háttérbe szorulása. A megkérdezett diákok semlegesnek (33%) vagy kevésbé fontosnak (31%) és 14%uk egyáltalán nem tartja fontosnak a számítógépes játékok világát, mint a modern kikapcsolódás egyik formáját.

4. ábra: Mi és mennyire fontos a fiataloknak?



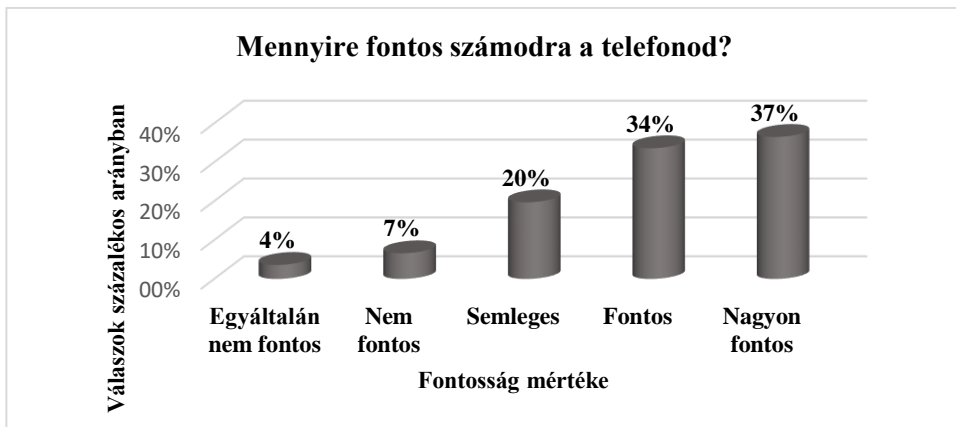
(Forrás: Saját szerkesztés)

Második hipotézisünk megfogalmazásánál abból indultunk ki, hogy a modern telekommunikációs eszközök (okostelefon, tablet, számítógép) használata prioritást élvez a fiatalok mindennapjaiban. Ebből adódóan megkérdeztük a diákokat, hogy egyrésről mennyire fontos számukra a telefonjuk, mire használják azt?

A korábbi kérdésekből és válaszokból tudjuk, hogy a számítógépes játékokat kevésbé vagy egyáltalán nem tartják fontosnak. A megkérdezettek 98,5%-a rendelkezik mobil telefonnal. Az előzőekhez képest okostelefonok vonatkozásában merőben más eredményt kaptunk.

Ebben az esetben is a mérésre legalkalmasabbnak vélt ötfokozatú likert skálát alkalmaztuk. A megkérdezettek 71%-ának fontos vagy nagyon fontos a telefonja. (5. ábra)

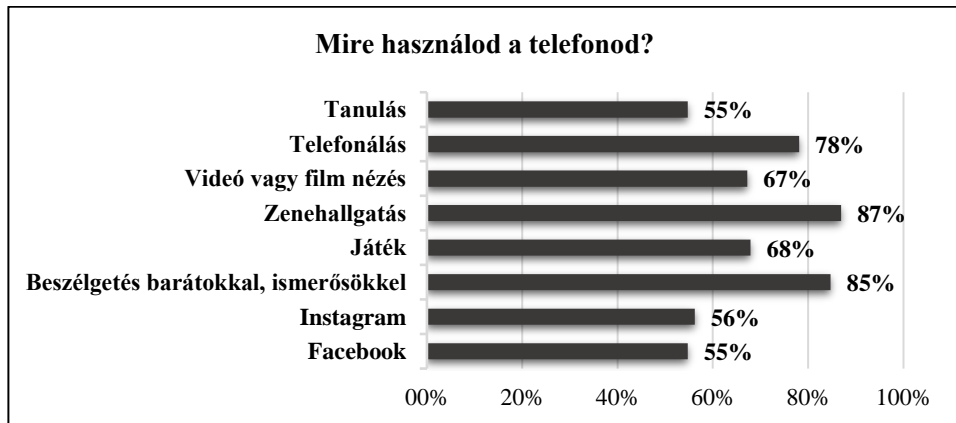
5. ábra: Telefon fontossága a tanulók számára



(Forrás: Saját szerkesztés)

Tovább szöve hipotézisünk gondolatmenetét a 6. ábrán látható, hogy a megkérdezettek a telefonjaikat zenehallgatásra (87%), barátokkal, ismerősökkel való beszélgetésre (85%), valamint telefonálásra (78%) használja. Összességében elsősorban úgy látjuk, hogy a kikapcsolódás és a kapcsolattartás egyik legkézenfekvőbb eszközévé váltak az okostelefonok

6. ábra: Telefonon végzett leggyakoribb tevékenységek



(Forrás: Saját szerkesztés)

7. HIPOTÉZISVIZSGÁLAT

H1: A szülők sportolási szokásai befolyással vannak a gyerekeik életére és szokásaira. Így feltételezzük, hogy az aktív életmódot folytató szülők gyermekei is aktívak és sportágválasztásukban a szülői minta dominál.

A fent bemutatott eredmények alapján megállapíthatjuk, hogy a hipotézisünk első része miszerint az aktív életmódot folytató szülők gyermekei is aktívak megállta a helyét. A megkérdezett diákok szüleinek 46,7%-a sportol rendszeresen és az ő gyermekeinek 97%-a szintén legalább hobbi szinten sportol. Ugyanakkor meg kell említeni, hogy nem csak a jó példát követik a gyermekek. Azok a szülők, akik nem sportolnak (53,3%) szintén nem sportoló gyermekeik aránya 23,3%. Hipotézisünk második fele nem teljesült a szülők elsősorban kerékpározniak szabadidejükben, ez a sportág gyermekeik esetében a második helyre szorult, a legkedveltebb sportág a megkérdezett diákok körében a labdarúgás volt. H2: Feltételezzük, hogy a modern telekommunikációs eszközök népszerűségének és prioritásának ellenére a megkérdezett diákok számára kiemelten fontos értékkel bír a sport, a család, az egészség és sportolási motivációjuk elsősorban pozitív késztetésből ered.

Eredményeinkben részletesen bemutattuk a modern telekommunikációs eszközök szerepét és jelentőségét a megkérdezett általános iskolások körében. Prioritásuk megkérdőjelezhetetlen, hiszen a diákok 71%-a nyilatkozott úgy, hogy fontos vagy nagyon fontos számára az okostelefonja. Mindennek ellenére azt is láthatjuk, hogy az olyan hagyományos értékek, mint a sportolás, a család vagy az egészség nem szorul háttérbe és ebben a relációban egy számítógépes játék már nem élvez kiemelt szerepet. Ha pedig a sportolási motivációt vesszük górcső alá láthattuk, hogy az egészségmegőrzés és a mozgás iránti szeretet motiválja a diákokat az aktív szabadidő eltöltésre. Összességében elmondható, hogy második hipotézisünk bizonyítást nyert.

8. ÖSSZEFOGLALÁS

Munkánk során célként tűztük ki a sport, szabadidő és rekreáció fogalmi hálójának bemutatását. Igyekeztünk rávilágítani a rekreáció XXI. századi jelentőségére, a mindennapokban betöltött szerepére figyelembe véve a sportolási szokások változását és a modern telekommunikációs eszközök terjedésének pozitív és negatív hatásait.

Vizsgálatunk szélesebb körben mérte nem csak az általános iskolás diákokat sportolási – és szabadidő eltöltési szokásait, hanem a szüleik szokásaira is kíváncsiak voltunk. Ezen kívül világossá váltak a Z generációra jellemző sajátosságok, mint az okostelefonok nélkülözhetetlensége az életükben.

Felmerülhet a kérdés, hogy hány éves kortól kell a gyermek kezébe telefon, a szülőben feltételezhetően a féltés dominál, amikor általános iskolás gyermeke kezébe telefont ad, de ennek jelentőségét és súlyát érzik a gyermekek is?

A későbbi kutatásaink alkalmával tervezzük olyan kérdőíves felmérés kivitelezését, amelyben a szülők is megkérdezésre kerülnek.

Köszönetnyilvánítás

A kutatás az Emberi Erőforrás Fejlesztési Operatív Program, EFOP-3.6.2-16-2017-00003: „Sport- Rekreációs- és Egészséggazdasági Kooperációs Kutatóhálózat létrehozása” című projektjének támogatásával készült.

Felhasznált szakirodalom

- Ács P. (2007): A magyar sport területi versenyképességének helyzetfeltáró empirikus vizsgálata. Pécsi Tudományegyetem, Közgazdaságtudományi Kar, Regionális Politikai és Gazdaságtani Doktori Iskola, Doktori értekezés, Pécs.
- Biróné N. E. (2011): Sportpedagógia. Pécs, Dialóg Campus Kiadó. Dóczy, T. (2008): Magyarsport és nemzeti identitás a globális szintéren, Magyar Sporttudományi Szemle, 9(4) pp. 3–7.
- Eurobarometer (2013): Sport and Physical Activity.
- Eurobarometer (2017): Sport and Physical Activity.
- Gyömörei, T. (2012): Területi sportstruktúrák: az önkormányzatok sportgazdálkodása Magyarországon- kiemelten az élsport finanszírozásának gyakorlatában. Győr, Széchenyi István Egyetem, Regionális és Gazdaságtudományi Doktori Iskola, Doktori értekezés.
- Kovács K. (2015): A sportolás, mint támogató faktor a felsőoktatásban, Debrecen, CHERD.
- Laczkó Tamás – Rétsági Erzsébet (szerk.) (2015): A sport társadalmi aspektusai. Pécs, Pécsi Tudományegyetem, Egészségtudományi Kar.
- Nádori L. (2001): Iskolai testnevelés és társadalmi, gazdasági környezet Európában Iskolai testnevelés és sport- elméleti módszertani és információs szaklap, 2(10) pp. 14-20.
- Nádori L. – Bátonyi V. (2003): Európai Unió és a sport. Budapest- Pécs, Dialóg Campus.
- Szabados, S. (2009): Digitális bennszülöttek, In: Ollé János (szerk.): Oktatás-Informatika, Budapest, ELTE Eötvös Kiadó.

- Shih C. (2011): A facebook kora- Az internetes közösségi hálók felhasználása piackutatáshoz, értékesítéshez és újjításhoz. Budapest, Kiskapu Kiadó.
- Tari A. (2010): Y generáció- Klinikai pszichológiai jelenségek és társadalomlélektani összefüggések az információs korban, Budapest, Jaffa Kiadó.
- Tari A. (2011): Z generáció. Budapest, Tercium Kiadó.
- Tímár S. – Kokovay Á. – Kárpáti, A. (2010): Oktatás a YouTube-bal, In: Kozma, T.-Perjés, I.(szerk.) (2011): Törekvések és lehetőségek a XXI. század elején, Budapest, ELTE Eötvös Kiadó.

ABSTRACT

The concept and possibilities of recreation as a culture of spending leisure time were expanded in the XXI. century. To fill the niche market, more and more organizations and service providers are appearing on the market offering entertainment and recreation opportunities for people who want to recharge themselves after work. The widespread use of modern telecommunication and ICT devices brings a new colour to everyday life, creating a new kind of recreational opportunity for the modern age.

In this study, we examine the role of sport and modern telecommunication devices among the 7th and 8th grade students of two primary schools. In the sample selection, youngsters from a county-based school (Preparatory Primary School of Eszterházy Károly University) and from a rural school in Mándok (Sennyey Elza Primary School) were interviewed.

Our research method is based on a questionnaire survey. Our questionnaire consisted of 28 questions that covered students' and parents' sporting habits, leisure activities, perceptions of physical education, and the role of modern telecommunication devices (smartphones, tablets, laptops, video games) in their lives.

The expected result is a clearer picture about the sporting habits of primary school students surveyed as well as about the role of smartphones, tablets, and virtual games in their lives.

Keywords: recreation, values, modern telecommunication devices, sporting habits

Dr. Hideg Gabriella (Ph.D.)

egyetemi adjunktus

Pécsi Tudományegyetem, Egészségtudományi Kar,

Fizioterápiás és Sporttudományi Intézet

gabriella.hideg@etk.pte.hu

A SZÜLŐK ISKOLAI VÉGZETTSÉGÉNEK SZEREPE A FIATAL FELNŐTTEK EGÉSZSÉGGEL KAPCSOLATOS ÉRTÉK- ÉS SZOKÁSRENDSZERÉRE

ABSZTRAKT

A fiatalok sporttevékenységnek, értékrendszerének és egészségmagatartásának vizsgálatai népszerűnek számítanak. Az eddigi kutatások elsősorban az attitűd, az ismeretek és a viselkedésformák elemzésére irányultak. Jelen vizsgálat célja annak bemutatása, hogy a szülők legmagasabb iskolai végzettsége milyen hatással van a fiatalok egészséggel kapcsolatos értékrendszerére, egészségmagatartási szokásaira. A kutatást egy megyeszékhely 11-12. évfolyamos gimnazistái (N=109) körében végeztük. Az adatgyűjtés eszközeként egy zárt kérdéseket tartalmazó önkitöltős kérdőív, illetve a testmagasság és testtömeg mérése szolgált. Az eredményeink alapján elmondható, hogy a 17-18 éves tanulók a megfelelő folyadékfogyasztást gondolják a legfontosabb egészségmagatartási tényezőnek ($M=3,83\pm0,397$), míg a saját szokásrendszerük tekintetében a higiénit ($M=3,65\pm0,516$) emelték ki. Az alkoholfogyasztás kerülését általában nem tartják fontosnak ($M=3,02\pm0,981$), amely a szokásrendszerüket tekintve is alacsony értéket mutat ($M=2,49\pm1,094$). Minél magasabb az édesanya iskolai végzettsége, annál fontosabb a gyermekek számára a pihenés ($F=8,752$; $p<0,000$) és a folyadékfogyasztás ($F=3,651$; $p=0,029$), illetve annál egészségesebb táplálkozási szokásokkal rendelkeznek ($F=3,209$; $p=0,044$). Minél alacsonyabb az édesapa iskolai végzettsége, annál kevésbé fontos a gyermekek számára a harmonikus emberi kapcsolat ($F=8,833$; $p<0,000$), annál egészségtelenebb táplálkozási szokásokkal rendelkeznek ($F=3,416$; $p=0,037$), annál kevésbé ápolják a társas kapcsolataikat ($F=4,907$; $p=0,009$), és meglepetésre, annál inkább kerülik a dohányzást ($F=3,347$; $p=0,039$). Eredményeink alapján elmondható, hogy érdemes több oldalról vizsgálni a szülők iskolai végzettségének befolyásoló szerepét a fiatalok egészségtudatos aktív életmódjával kapcsolatosan.

Kulcsszavak: egészség, egészségmagatartás, szülői iskolai végzettség, fiatal felnőttek, szokás- és értékrendszer

1. BEVEZETÉS

A fiatal felnőttek fizikai aktivitása, egészséggel kapcsolatos érték- és szokásrendszere, valamint egészségmagatartási jellemzőik népszerű kutatási területnek számítanak hazánkban és nemzetközi szinten is: számos nemzeti és nemzetközi felmérés segíti a lakosság egészségének, egészséghez való viszonyulásának feltérképezését (Health Behavior in School-Aged Children, European School Survey Project on Alcohol and other Drugs, Európai Lakossági Egészségfelmérés, Országos Lakossági Egészségfelmérés, Iskolai Egészségkommunikációs Felmérés).

Az egészséggel és betegséggel összefüggő viselkedésformákat Kals és Cobb 1966-ban 3 kategóriába sorolták: (1) a testi megbetegedések megelőzését szolgáló tevékenységek: kiegyensúlyozott táplálkozás, rendszeres fizikai aktivitás, stb; (2) azok a magatartásformák, amelyek akkor jelentkeznek, ha a betegség gyanúja fennáll: orvoshoz fordulás; (3) a betegség bekövetkezte után jelentkező, a gyógyulást elősegítő viselkedésformák: gyógyszeresedés (Kals és Cobb, 1966).

1984-ben Matarazzo másféleképpen gondolkozott a kategóriákat illetően: az adott tevékenység egészre gyakorolt hatása alapján fogalmazta meg az egészségkárosító és egészségvédő magatartásformákat. Egészségkárosító magatartás a túlzott mértékű alkoholfogyasztás, az egészségtelen, mértéktelen táplálkozás, mozgásszegény életmód, vagy a dohányzás. Egészségvédő kategóriába tartoznak azok a tevékenységek, amelyek közvetlen egészségnyeréssel járnak, így a megfelelő mennyiségű pihenés, a szűrővizsgálatokon való részvétel, a személyi és környezeti higiéné, a kiegyensúlyozott táplálkozás, a rendszeres fizikai aktivitás (Matarazzo, 1984).

Kals és Cobb (1966) és Matarazzo (1984) megközelítéseit összegezve megállapítható, hogy egészségmagatartás alatt értjük mindazt a tevékenységet, amely az egyén egészségi állapotát pozitív vagy negatív irányba befolyásolja (Ogden, 2007).

Az mára már egyértelmű, hogy a testnevelés a sport meghatározó szerepet vállal az iskoláskorúak egészségtudatosságának és egészségmagatartásának megalapozásában és megerősítésében (Bognár és Huszár, 2009; Pál és mtsai, 2005). Jelen tanulmányunkban az alábbi egészségmagatartási tényezőket vizsgáljuk: rendszeres fizikai aktivitás, pihenés, egészséges, kiegyensúlyozott táplálkozás, megfelelő mennyiségű folyadékfogyasztás, személyi és környezeti higiéné, orvosi szűrővizsgálatokon való aktív részvétel, harmonikus emberi kapcsolatok, stresszel szembeni megküzdés, a dohányzás, illetve az alkoholfogyasztás elutasítása.

A hazánkban és más országokban is zajló, az iskoláskorú gyermekek egészségmagatartását mérő kutatás (HBSC, Health Behavior in School-aged Children) az Egészségügyi Világszervezet (WHO, World Health Organisation) közreműködésével valósul meg, amely során 4 évente felmérésre kerülnek az 5., 7., 9., és 11. évfolyamos tanulók egészségi állapota, valamint egészségmagatartási szokásaik. A legfrissebb publikált eredmények közül megtudhatjuk, hogy a hazánkban élő iskoláskorúak egészségi állapota nem megfelelő, elmarad a vizsgálatban részt vevő országokhoz képest, különösképpen a táplálkozási szokásaikat és a rendszeres fizikai aktivitásukat tekintve (Németh és Költő, 2016).

A fiatal felnőttek káros szenvedélyekhez és a fogyasztásukhoz való viszonyulásukat az Európai iskolavizsgálat a fiatalok alkohol- és egyéb drogfogyasztási szokásairól (ESPAD, European School Survey Project on Alcohol and other Drugs) nemzetközi kutatás vizsgálja, mely során 4 évente történik adatfelvétel a 16. életévüket betöltött fiatalok körében. A legutóbbi publikált eredmények, hasonlóan a HBSC eredményeihez, nem mutatnak pozitív magatartást a hazánkban élő fiatalok, hiszen a nemzetközi átlaghoz képest a magyar fiatalok körében gyakoribb a rendszeres dohányzás, valamint a rendszeres és problémás alkoholfogyasztás (Elekes, 2016).

Az Iskolai Egészségkommunikációs Felmérés (iEKF) egy hazánkban megvalósuló kutatás, amely arra irányul, hogy felmérje az iskoláskorúak ismereteit, attitűdjét az egészséggel és életmóddal kapcsolatban, valamint ebben a témában megvalósuló kommunikációs csatornáikról, szokásaikról. A vizsgálatban 5., 7., és 9. évfolyamos tanulók vettek részt. A vizsgálat eredményeiből megtudtuk, hogy a megkérdezettek fele leginkább a fizikai aktivitással, testmozgással kapcsolatos információk iránt érdeklődik, amely így a legnépszerűbb témának bizonyul az egészséges életmóddal kapcsolatban. Egyéb aspektusai az egészséges életvezetésnek, mint például a táplálkozás, dohányzás, alkoholfogyasztás és egyéb drogok csak csekély hányadukat érdekelte. A vizsgálatban résztvevők az információforrások tekintetében leghitelesebbnek a családjukat tartják, de előnyben részesítik az internetet és a barátokat is (Zsíros, Balku és Vitrai, 2016).

Annak ellenére, hogy az előbb bemutatott vizsgálat eredményei azt mutatják, hogy a testmozgás, fizikai aktivitás iránt érdeklődnek a fiatalok leginkább, a HBSC felmérés fizikai aktivitást felmérő területe azt mutatja, hogy a megkérdezettek kevesebb, mint egynegyede végez a WHO által meghatározott elegendő fizikai aktivitást (HBSC, 2016). A fiatalok érték- és szokásrendszerének kialakulására, alakulására nagy hatással bír a család, osztálytársak, barátok, tanárok, így az egészséggel kapcsolatos értékrendjük, szokásrendszerük tekintetében minta lehet előttük a szociális tanulás során (Bandura, 1989; Bognár és mtsai, 2006). Kutatások bizonyítják, hogy a szülők jelenlegi vagy korábbi fizikai aktivitása szignifikánsan befolyásolja a gyermekük rendszeres testmozgását (Pikó és Keresztes, 2007).

Egészségyszociológiai szakirodalmakat olvasva megállapítható, hogy általánosan elfogadott tény, hogy az iskolai végzettség és az egészségi állapot között pozitív kapcsolat van, mely szerint a magasabb iskolai végzettségű embereket jobb egészségi állapot jellemzi, míg az alacsonyabb végzettségűeket rosszabb (Tahin, Jeges és Lampeg, 1999).

1.1. Célmeghatározás, hipotézisek

Számos kutatás eredményeiből megtudhatjuk, hogy az iskolai végzettség hogyan befolyásolja az életmódot, az egészséggel kapcsolatos érték- és szokásrendszert, azonban kevesebb vizsgálat irányul a szülők iskolai végzettségének hatására a gyermekek érték- és szokásrendszerének alakulásában, így kutatásunk fő célja megvizsgálni a középiskolás tanulók szüleinek iskolai végzettsége és a gyermekek egészségmagatartása közötti összefüggéseket, valamint tanulmányunk további célja feltárni a tanulók egészséggel kapcsolatos érték- és szokásrendszerének kapcsolatát.

Kutatómunkánk során az alábbi hipotéziseket állítottuk fel:

- minél alacsonyabb valamely szülő iskolai végzettsége, annál rosszabb a gyermek táplálkozási szokása;
- minél alacsonyabb valamely szülő iskolai végzettsége, annál inkább élnek a gyermekek a káros szenvedélyekkel;
- minél magasabb a szülők iskolai végzettsége, annál pozitívabb a tanulók egészséges életmóddal kapcsolatos értékrendszere.

2. ANYAG ÉS MÓDSZER

2.1. Minta

A kutatási mintánkat Eger 11-12. évfolyamos gimnáziumi tanulói alkották (n=109). A vizsgálatban részt vett 70 fő leány és 39 fő fiú.

2.2. Adatfelvétel

Az adatgyűjtés során egy zárt kérdéseket tartalmazó, anoním, önkitöltős kérdőívet alkalmaztunk, melyben az alábbi témák köré csoportosítottuk a kérdéseket: az első kérdések között szerepeltek a demográfiai jellemzőkre vonatkozó kérdések, különös tekintettel a tanulók édesanyjának és édesapjának legmagasabb iskolai végzettségére, majd ezt követték a sportolási és táplálkozási szokásokra, illetve ismeretekre vonatkozó kérdések, végül a tanulók káros szenvedélyekhez való viszonyulására kérdeztünk rá.

A tanulók egészséggel kapcsolatos ismereteire és szokásrendszerére vonatkozó kérdések az alábbi témákat érintették: rendszeres testmozgás, pihenés, kiegyensúlyozott táplálkozás, folyadékfogyasztás, személyi és környezeti higiéné, orvosi szűrővizsgálatokon való részvétel, harmonikus emberi kapcsolatok, stresszel való megküzdés, dohányzás és alkoholfogyasztás tagadása. A válaszadók 1-4-ig terjedő Likert-skálán értékelték az egyes témák fontosságát (1-egyáltalán nem fontos, 4- nagyon fontos).

Az írásbeli adatfelvételt követte a tanulók testmagasságának és testtömegének mérése, majd a testtömeg-index kiszámítása egyénenként.

2.3. Adatfeldolgozás

Az adatfelvétel során kapott adatokat IBM SPSS Statistics 23 programmal dolgoztuk fel, amely során leíró statisztikát, illetve variancia-analízist alkalmaztunk.

Leíró statisztikával (átlag, szórás) vizsgáltuk meg a tanulók egészséggel kapcsolatos ismereteiket és szokásrendszerét vizsgáló adatokat.

Variancia-analízist alkalmaztunk a szülők legmagasabb iskolai végzettségének és a gyermekeik egészségmagatartásának és egészség ismereteinek összefüggésvizsgálatakor.

3. EREDMÉNYEK

Nemenkénti megoszlást vizsgálva a megkérdezett leány tanulók egészséggel kapcsolatos értékrendszerét tekintve a legfontosabbnak tartott a megfelelő folyadékfogyasztás, illetve a személyi és környezeti higiénia, míg a megkérdezett fiú tanulók esetében szintén a megfelelő folyadékfogyasztás, illetve a pihenés.

Legkevésbé tartják fontosnak az egészségük megőrzése szempontjából a leányok az alkoholfogyasztás kerülését és a szűrővizsgálatokon való részvételt, a megkérdezett fiúk körében is ugyanezt az eredményt kaptuk.

1. táblázat: Egészséggel kapcsolatos értékrendszer megoszlása nemenként

	nemek	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
mozgás	férfi	39	3,49	,721	,115
	nő	70	3,51	,531	,064
pihenés	férfi	39	3,69	,569	,091
	nő	70	3,73	,479	,057
táplálkozás	férfi	39	3,36	,707	,113
	nő	70	3,63	,569	,068
folyadék-fogyasztás	férfi	39	3,79	,409	,066
	nő	70	3,86	,391	,047
higiénia	férfi	39	3,64	,537	,086
	nő	70	3,83	,380	,045
szűrővizsgálat	férfi	39	2,82	,914	,146
	nő	70	3,41	,691	,083
kapcsolat	férfi	39	3,56	,641	,103
	nő	70	3,63	,516	,062
stresszkezelés	férfi	39	3,56	,754	,121
	nő	70	3,67	,503	,060
dohányzás	férfi	39	3,41	,938	,150
	nő	70	3,46	,896	,107
alkoholfogyasztás	férfi	39	2,87	1,128	,181
	nő	70	3,10	,887	,106

(Forrás: saját szerkesztés)

Megvizsgálva a megkérdezett leány tanulók egészséggel kapcsolatos szokásrendszerét megtudtuk, hogy a mindennapjaik során a legnagyobb figyelmet a megfelelő személyi és környezeti higiéniára, illetve a harmonikus emberi kapcsolatokra szánják, az egészségük megőrzése szempontjából pedig legkevésbé a kiegyensúlyozott táplálkozásra és a rendszeres testmozgásra fókuszálnak.

A megkérdezett fiúk az egészségük megőrzése érdekében a legnagyobb hangsúlyt a megfelelő folyadék fogyasztásra, illetve a személyi és környezeti higiéniára fektetik, míg legkevésbé figyelnek a szűrővizsgálatokon való részvételre és a kiegyensúlyozott táplálkozásra.

2. táblázat: Egészséggel kapcsolatos szokásrendszer megoszlása nemenként

	nemek	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
mozgás	férfi	39	2,82	,970	,155
	nő	70	2,69	,826	,099
pihenés	férfi	39	3,13	,801	,128
	nő	70	3,24	,824	,099
táplálkozás	férfi	39	2,64	,778	,125
	nő	70	2,64	,762	,091
folyadék-fogyasztás	férfi	39	3,36	,707	,113
	nő	70	3,01	,771	,092
higiénia	férfi	39	3,59	,549	,088
	nő	70	3,69	,498	,059
szűrővizsgálat	férfi	39	2,21	,951	,152
	nő	70	2,67	,989	,118
kapcsolat	férfi	39	3,21	,801	,128
	nő	70	3,36	,638	,076
stresszkezelés	férfi	39	2,92	1,061	,170
	nő	70	2,64	,817	,098
dohányzás	férfi	39	3,08	1,222	,196
	nő	70	2,96	1,221	,146
alkohol-fogyasztás	férfi	39	2,54	1,253	,201
	nő	70	2,46	1,003	,120

(Forrás: saját szerkesztés)

A vizsgált mintát tekintve megállapíthatjuk, hogy az egészséggel kapcsolatosan kialakult értékrendszerükben a legfontosabb helyen szerepel a megfelelő mennyiségű folyadék fogyasztás ($M=3,83\pm0,397$), míg legkevésbé fontosnak az alkoholfogyasztás kerülését tekintik ($M=3,02\pm0,981$).

3. táblázat: Egészséggel kapcsolatos értékrendszer megoszlása

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
mozgás	109	1	4	3,50	,603
pihenés	109	2	4	3,72	,511
táplálkozás	109	2	4	3,53	,632
folyadékfogyasztás	109	2	4	3,83	,397
higiénia	109	2	4	3,76	,449
szűrővizsgálat	109	1	4	3,20	,825
kapcsolat	109	1	4	3,61	,561
stresszkezelés	109	1	4	3,63	,603
dohányzás	109	1	4	3,44	,907
alkoholfogyasztás	109	1	4	3,02	,981
Valid N (listwise)	109				

(Forrás: saját szerkesztés)

A minta szokásrendszerét tekintve a válaszadók kiemelték a személyi és környezeti higiéne fontosságát ($M=3,65\pm 0,516$), valamint akárcsak az értékrendszert vizsgálva, a szokásrendszerük esetében is alacsony értéket mutat az alkoholfogyasztás kerülése ($M=2,49\pm 1,094$).

4. táblázat: Egészséggel kapcsolatos szokásrendszer megoszlása

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
mozgás	109	1	4	2,73	,878
pihenés	109	1	4	3,20	,814
táplálkozás	109	1	4	2,64	,764
folyadékfogyasztás	109	1	4	3,14	,763
higiénia	109	2	4	3,65	,516
szűrővizsgálat	109	1	4	2,50	,997
kapcsolat	109	1	4	3,30	,701
stresszkezelés	109	1	4	2,74	,917
dohányzás	109	0	4	3,00	1,217
alkoholfogyasztás	109	0	4	2,49	1,094
Valid N (listwise)	109				

(Forrás: saját szerkesztés)

A szülők legmagasabb iskolai végzettségének és a gyermekeik egészséggel kapcsolatos értékrendszerének, valamint szokásrendszerének összefüggéseit vizsgálva megállapítottuk, hogy az alábbi esetekben van összefüggés valamint, hogy a szülők legmagasabb iskolai végzettsége és a gyermekeik válaszait tekintve az alábbi esetekben szignifikáns különbségeket találtunk.

Megállapítottuk, hogy az édesanya iskolai végzettségét tekintve szignifikáns különbség van az egyes iskolafokok között a gyermekeik pihenéssel kapcsolatos értékrendszerét vizsgálva, miszerint minél magasabb az édesanya iskolai végzettsége, annál fontosabb a gyermekeik számára a megfelelő pihenés ($F=8,752$; $p<0,000$), valamint folyadékfogyasztás ($F=3,651$; $p=0,029$), illetve annál egészségesebb táplálkozási szokásokkal rendelkeznek ($F=3,209$; $p=0,044$).

Az édesapa legmagasabb iskolai végzettségét vizsgálva megállapítottuk, hogy szignifikáns különbség van az egyes iskolafokok között a gyermekek harmonikus emberi kapcsolatokkal kapcsolatos értékrendszerét tekintve, valamint a kiegyensúlyozott táplálkozás, a társas kapcsolatok és a dohányzás szokásrendszerének tekintetében. Elmondható, hogy minél alacsonyabb az édesapa iskolai végzettsége, annál kevésbé fontos a gyermekeik számára a harmonikus emberi kapcsolatok ápolása ($F=8,833$; $p<0,000$), annál egészségtelenebb táplálkozási szokásokkal rendelkeznek ($F=3,416$; $p=0,037$), valamint annál kevésbé ápolják a társas kapcsolataikat ($F=4,907$; $p=0,009$), amely az értékrendszert vizsgálva is alacsony értéket mutatott, és meglepetésre, annál inkább kerülik a gyermekek a dohányzást ($F=3,347$; $p=0,039$).

4. MEGBESZÉLÉS

A kutatásunk eredményeinek tükrében vizsgáltuk meg az általunk megfogalmazott hipotéziseket, miszerint:

- minél alacsonyabb valamely szülő iskolai végzettsége, annál rosszabb a gyermek táplálkozási szokása.

Ez a hipotézisünk beigazolódott, hiszen szignifikáns különbség van a táplálkozást és folyadékfogyasztást illetően az édesapa legmagasabb iskolai végzettségének tekintetében.

- Minél alacsonyabb valamely szülő iskolai végzettsége, annál inkább élnek a gyermekeik a káros szenvedélyekkel.

A második hipotézisünk nem igazolódott be, hiszen az édesapa legmagasabb iskolai végzettsége tekintetében szignifikáns különbséget találtunk a dohányzás kerülését vizsgálva.

- Minél magasabb a szülők iskolai végzettsége, annál pozitívabb a tanulók egészséges életmóddal kapcsolatos értékrendszere.

A harmadik hipotézisünk beigazolódott, hiszen a legtöbb egészséggel kapcsolatos témában megállapítottuk, hogy a szülők iskolai végzettsége pozitív hatással van a gyermekek egészséggel kapcsolatos szokás- és értékrendszerére.

Kutatásunk legjelentősebb eredményének tekintjük, hogy a pozitív egészségmagatartási tényezőkre, mint a tanulók helyes táplálkozása, a megfelelő mennyiségű folyadékfogyasztása, az egészséges életmóddal kapcsolatos értékrendszere, pozitív hatással van a szülők iskolai végzettsége, azonban a tanulók dohányzási szokásaira negatívan hat.

Mindezen eredmények tükrében arra a következtetésre jutottunk, hogy a 17-18 éves fiatal felnőttek egészségmagatartását érdemes több oldalról vizsgálni, valamint indokoltá vált a korosztály után-követéses vizsgálata, amelyből részletesebb képet kapunk az egészséggel kapcsolatos érték- és szokásrendszerüket tekintve.

5. KORLÁTOZÁSOK

A kutatásunk korlátjaként tudjuk megemlíteni a mintaválasztás gyengeségeit: a kis elemszám miatt nem tekinthető reprezentatívnak a minta, valamint a nemek aránya nem kiegyensúlyozott, ebből fakadhatnak különbségek a tanulók érték- és szokásrendszerét tekintve, a fizikai aktivitás, a megfelelő folyadékfogyasztás, a személyi és környezeti higiéniai vagy akár a káros szenvedélyekhez való viszonyulás területén.

Kutatásunk eredményei alapján megállapíthatjuk, hogy a szülők iskolai végzettsége befolyásoló hatással bír a gyermekek egészséggel kapcsolatos érték- és szokásrendszerére. A későbbiek során, hogy átfogóbb képet kapjunk, érdemes lesz több oldalról vizsgálni a szülők iskolai végzettségének befolyásoló szerepét a fiatalok egészségtudatos aktív életmódjával kapcsolatosan. A káros szenvedélyekhez való viszonyulása a tanulóknak felvet néhány egyéb kérdést, melyek további kutatásokra adnak okot.

Felhasznált szakirodalom

- Bandura Albert (1989): Social Cognitive Theory. In R. Vasta (ed.): *Annals of child development*. Vol. 6. Six theories of child development. Greenwich, CT, JAI Press. 1—60.
- Bognár József – Trzaskoma-Bicsérdy Gabriella – Révész László – Géczi Gábor (2006): A szülők szerepe a sporttehetség-gondozásban. *Kalokagathia*, 1-2, 86-95.
- Bognár József – Huszár Anikó (2009): A sport hatása az egészségtudatos magatartás kialakításában. In: Bognár, J (szerk.) *Tanulmányok a kiválasztás és a*

tehetséggondozás köréből Budapest, Magyarország: Magyar Sporttudományi Társaság, 130-141.

- Elekes Zsuzsanna (2016): Európai iskolavizsgálat az alkohol- és egyéb drogfogyasztási szokásokról – 2015 Magyarországi eredmények, Budapesti Corvinus Egyetem Társadalomtudományi és Nemzetközi Kapcsolatok Kar Szociológia és Társadalompolitika Intézet, Budapest.
- Jo Inchley – Dorothy Currie – Taryn Young – Oddrun Samdal, Torbjørn Torsheim, Lise Augustson, Frida Mathison, Aixa Aleman-Diaz, Michal Molcho, Martin Weber and Vivian Barnekow (2016): Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in young people's health and wellbeing. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: International report from the 2013/2014 survey.
- Kasl, S.V. – Cobb, S. (1966): Health behaviour, illness behaviour, and sick role behaviour: II. Sick role behaviour, Archives of Environmental Health, 12/ 4. sz. 531–41.
- Matarazzo, J.D. (1984) Behavioral health: a 1990 challenge for the health sciences professions. In: Matarazzo, J. D., Miller, N. E., Weiss, S.M., Herd, J. A. és Weiss, S.M. (1984, eds): Behavioral Health: A Hand-book of Health Enhancement and Disease Prevention, Wiley: New York. 3–40.
- Németh Ágnes – Költő András (2016): Az Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása elnevezésű, az Egészségügyi Világszervezettel együttműködésben megvalósuló nemzetközi kutatás 2014. évi felméréséről készült nemzeti jelentés, Budapest, Nemzeti Egészségfejlesztési Intézet.
- Ogden, J. (2007): Health Psychology: A Textbook. 4th Ed. Open University Press. Maidenhead, England.
- Pál Katalin – Császár Judit – Huszár Anikó – Bognár József (2005): A testnevelés szerepe az egészségtudatos magatartás kialakításában. Új Pedagógiai Szemle, 6. 25-32.
- Pikó Bettina – Keresztes Noémi (2007): Sport, lélek, egészség. Budapest, Akadémiai Kiadó
- Tahin Tamás – Jeges Sára – Lampek Kinga (1999): Iskolai végzettség és egészségi állapot. Demográfia, 2000/1. 70–93.
- Zsíros Emese – Balku Eszter – Vitrai József (2016): Egészségkommunikációs Felmérés Eredményei II. – Iskolai felmérés, Egészségfejlesztés, LVII. évfolyam, 2016.03.szám; doi: 10.24365/ef.v57i3.45

ABSTRACT

THE ROLE OF PARENTS' EDUCATIONAL ATTAINMENT IN YOUNG ADULTS' VALUES AND HABITS RELATING TO HEALTH

Studies in young adults' sporting, values and attitude to health are quite popular. Researches have primarily focused on the analysis of attitude, knowledge and forms of behaviour so far. This study aims to describe how parents' educational attainment affect young adults' values and habits relating to health. The research was carried out in a county seat among 11 and 12 grade secondary school students (N=109). For data collection on the one hand multiple choice self-administered questionnaire was used, on the other, the measurement of youngsters' height and weight. We found that the 17- and 18-year-old young adults consider proper fluid intake the most important for their health ($M=3,83\pm0,397$), while as for their own habits, they emphasised the importance of hygiene ($M=3,65\pm0,516$). Generally, avoiding alcohol consumption is not considered important ($M=3,02\pm0,981$), which has a low value as for their habits, too ($M=2,49\pm1,094$). The higher the mother's educational attainment is, the more important relaxation ($F=8,752$; $p<0,000$) and fluid intake ($F=3,651$; $p=0,029$) is for the youngsters; and the healthier eating habits they have ($F=3,209$; $p=0,044$). The lower the fathers' educational attainment is, the less important harmonious social relation ($F=8,833$; $p<0,000$) is for the youngsters; the more unhealthy eating habits they have ($F=3,416$; $p=0,037$); the less energy is put into maintaining social relation ($F=4,907$; $p=0,009$); and surprisingly, the more they avoid smoking ($F=3,347$; $p=0,039$). Based on our results we state that it is worth analysing the impact of parents' educational attainment on young adults' habits relating to health from different perspectives.

Horváth Cintia

egyetemi tanársegéd

Eszterházy Károly Egyetem

horvath.cintia@uni-eszterhazy.hu

Prof. Dr. Bognár József

egyetemi tanár

Eszterházy Károly Egyetem

bognar.jozsef@uni-eszterhazy.hu

Moraveczi Marianna – Nagy Zsuzsanna – Rábai Dávid – Szabó Dániel – Kovács Klára

INTÉZMÉNYI HATÁS A KÁRPÁT-MEDENCEI FELSŐOKTATÁSI INTÉZMÉNYEK SZABADIDŐS SPORTPROGRAMJAIBAN ÉS VERSENYSPORTJÁBAN

ABSZTRAKT

Tanulmányunk célja, hogy feltárja azokat az intézményi erőforrásokat, melyek hatással lehetnek az intézmények szabadidős sportéletére és versenysportjára, s ezáltal hallgatók sportolási szokásaira: sportszervezeti jellemzők, célok, értékek, személyi tényezők, infrastrukturális feltételek, hallgatói attitűdök. Vizsgálatunk elméleti háttereként az intézményi hatást vizsgáló modelleket vesszük alapul, melyeket Strange (2003) négy kategóriába sorolt. Kutatásunk keretében strukturált interjúkat készítettünk testnevelőkkel, sportért felelős vezetőikkel Kelet-Magyarországon, illetve felvidéki, kárpátaljai, vajdasági, erdélyi és partiumi, elsősorban kisebbségi magyarokat tömörítő felsőoktatási intézményekben. Eredményeinket ATLAS.ti szövegelemző program segítségével értékeltük. Eredményeink alapján a kutatásban részt vett intézményeket négy kategóriába soroltuk: 1. versenysport-orientált intézmények 2. a sportot közösségteremtésre használó intézmények 3. testkultúra-minimalizáló intézmények 4. kötelező testnevelés óra fókuszú intézmények.

Kulcsszavak: intézményi hatás, hallgatók, sportolási szokás, szabadidő-és versenysport
Szakosztály: Sportpedagógiai szakosztály

1. BEVEZETÉS⁷

Az intézményi hatás azokat a tényezőket vizsgálja, melyek befolyásolják a hallgatók változását a felsőoktatási évek alatt, legyenek ezek, értékek, magatartás, viselkedés vagy éppen az eredményesség (Pascarella – Terenzini 2005). E tekintetben arra vagyunk kíváncsiak, hogy milyen intézményi tényezők befolyásolják őket a sportaktivitásban.

⁷ A tanulmány a 123847 számú projekt a Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs Alapból biztosított támogatással, a K17 pályázati program finanszírozásában valósult meg. A tanulmány megírását az MTA Bolyai János Kutatási Ösztöndíj támogatta. Az elméleti és módszertani háttér Kovács Klára Sportoló campus – eredményes hallgató? című habilitációjának részét képezi.

Tanulmányunkban a hallgatói változásra vonatkozóan az intézményi hatásra elméleti modelljeire építünk, amely az egyének közötti interakciókból és a környezeti tényezőkkel erezteti a változást. Az intézményi hatás számos tényezőtől tevődik össze: ezek egy része a hallgatókra vonatkozik (nemi, etnikai, szocio-kulturális, tanulmányi eredményességre vonatkozó különbségek), de lehetnek strukturális vagy szervezeti jellemzők (az intézmény mérete, szelekciós mechanizmusok, kurikulumok), továbbá vannak környezeti feltételek (a karok vagy a hallgatók által létrehozott kulturális, társadalmi, politikai klíma) (Pusztai et al. 2017). Kutatásunkban azokat az intézményi erőforrásokat kutatjuk, melyek hatással lehetnek az intézmények szabadidős sportéletére és versenysportjára, s ezáltal hallgatók sportolási szokásaira: sportszervezeti jellemzők, célok, értékek, személyi tényezők, infrastruktúrális feltételek, hallgatói attitűdök. Az intézményi hatást vizsgáló modellek közül azokra a kampusz környezeti tényezőkre fókuszáló elméleteket és modelleket alkalmazzuk kutatásunk során, melyek befolyásolják az egyén magatartását a személyiség jellemzőin keresztül. Ezeket a modelleket Strange (2003) négy kategóriába sorolta, melyek teljes mértékben megfelelnek a kampusz környezet vizsgálatához szükséges kritikus elemeknek (Museus 2017):

1. Fizikai modellek (pl. infrastruktúrális adottságok)
2. Emberi-erőforrásra koncentráló modellek (személyi tényezők: oktatók, hallgatótársak stb.)
3. Szervezeti környezeti modellek (szervezeti kultúra és célok)
4. Konstruált környezeti modellek (a résztvevők percepciói, véleménye)

2. A KUTATÁS MÓDSZERTANI HÁTTERE

A kutatás keretében strukturált interjúkat készítettünk hazai és négy határon túli térség 14 felsőoktatási intézményében (15 db). A következő intézményekben készültek az interjúk: Debreceni Egyetemen (három fővel), a Nyíregyházi Egyetemen, a DRHE Kölcsey Ferenc Tanítóképző Karán, a Partiumi Keresztény Egyetemen, a Babes-Bolyai Tudományegyetemen (Kolozsvár), a BBTE kézdivásárhelyi és sepsiszentgyörgyi kihelyezett tagozatain ugyanazzal a személlyel, a Munkácsi Állami Egyetemen, az Ungvári Állami Egyetemen, a Nagyváradi Állami Egyetemen, a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskolán (Beregszász), a Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetemen (Marosvásárhely), az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karán (Szabadka), a Selye János Egyetemen (Révkomárom) (egy-egy fővel) magyar, angol és ukrán nyelven. A vizsgált intézményeket négy típusba soroltuk a sporthoz való viszonyuk, a sport és testnevelés intézményben betöltött szerepe alapján: versenyorientált, a sport révén közösségteremtő, testnevelés-fókuszú és testkultúra-minimalizáló intézmények.

Az interjúkban a következő kérdéskörök fogalmazódtak meg: Társadalmi, intézményi tényezők (Intézményi háttér; szabályzat a testneveléssel kapcsolatban; Hallgatói sport; Rendezvények, programok; A hallgatók egészségi és edzettségi állapota; Kötelező testnevelés szigorítása); Ökológiai tényezők (infrastruktúra, felszerelés); Gazdasági tényezők (költségek, források, ösztöndíjak, bevételek); Személyi tényezők (testnevelő tanárok, óraadók szakmai jellemzői, feladatai, elvárások); Jövőtervek.

3. A KUTATÁS EREDMÉNYEI

3.1. A szabadidős-sportban megjelenő intézményi tényezők

Az általunk vizsgált intézmények közül a versenyorientált, a sport révén közösségteremtő, valamint a testnevelés-fókuszú egyetemeken működnek szabadidős sportprogramok, rendezvények. Általánosságban elmondható, hogy ezek fő célja minden esetben a sport megszerettetése, a mozgás fontosságának tudatosítása, valamint a közösségformálás. Az egyes intézménytípusok között elsősorban az intézményvezetés hozzáállásban, az anyagi lehetőségek tekintetében, valamint az infrastrukturális ellátottságban láthatunk eltéréseket. A testkultúra-minimalizáló típusba tartozó intézmények életében egyáltalán nem jelenik meg a szabadidő-sport, a fő céljuk, hogy a kötelező minimumot, azaz a testnevelés órák megtartását teljesíteni tudják.

A szabadidő sportot támogató intézménytípusok közötti főbb eltérési pontok a következők. Míg a versenyorientált kategóriába tartozó egyetemek esetében a szabadidősport-rendezvényekre is komoly energiákat fordítanak, a többiekhez képest a versenysport szerepe kiemelkedő jelentőséggel bír, így esetükben a szabadidős tevékenység során a tehetség-kiválasztását is szem előtt kell tartaniuk. A közösségteremtő intézmények esetében a sporteseményeket, programokat elsősorban a hallgatói közösségek építése céljából szervezik, miközben fontos célként jelenik meg emellett az élethosszig tartó egészségtudatosságra való nevelés is. A testnevelés-fókuszú intézmények kevesebb hangsúlyt fektetnek a sportrendezvények, programok szervezésére, fő profiljuk a kötelező testnevelés órák megszervezése és lebonyolítása.

A szervezeti háttérrel vizsgálva azt láthatjuk, hogy kiemelkedő sportéletet, lehetőségeket (rendezvényeket, eseményeket) képesek biztosítani azok az intézmények, ahol külön erre létrehozott szervezet működik (pl. a DE-n Koordinációs Intézet, Sportiroda vagy van külön testnevelés intézet/tanszék). A DRHE interjúalánya fogalmazta meg, hogy a testnevelés órák „kötelező” jellege riasztó lehet a diákok számára, ugyanakkor a beregszászi főiskola esetében például azt láthatjuk, hogy a kötelező szakköri jelleg ad lehetőséget arra, hogy sok olyan diák is sportoljon legalább heti rendszerességgel, ismerkedjen meg eddig ismeretlen sportágakkal, s szerezzen életre szóló pozitív élményeket, akinek egyébként eszébe sem jutna mozogni. A versenysport-orientált intézményekben ezek a rendezvények esetlegesen a tehetség-kiválasztás és csapatépítés potenciális lehetőségét is nyújtják.

A szabadidő-sportban az intézményi tényezők mellett rendkívül fontos az ehhez tartozó infrastruktúra is. Az általunk vizsgált, korábban már ismertetett intézménycsoportokban eltérő módon fektetnek hangsúlyt erre a jelenségre. A versenysport-orientált intézmények esetében küldetésstudatként vannak jelen a szabadidő-sport fejlesztésére irányuló törekvések, mindezeket megelőzik a hallgatói felmérések, ezek elemzése után pedig célirányosan tudják az infrastrukturális fejlesztéseket, beruházásokat elvégezni. A sport révén közösségteremtő intézmények szintén igyekeznek megteremteni a szabadidősport feltételeit a kampuszaikon, azonban itt már lényegesen szerényebb infrastrukturális háttérrel rendelkeznek az egyes egyetemek. A testnevelés-fókuszú intézmények és a testkultúra-minimalizáló intézmények esetében beszélhetünk a legszerényebb infrastrukturális háttérrel, amely természetesen a szabadidő-sportolásra is kihatással bír. Ezen intézmények esetében a testnevelés órák problémamentes lebonyolítása érdekében használt minimális infrastruktúra a jellemző.

A közösségformáló intézményekben is meghatározó a személyes kapcsolatok kialakítása a hallgató- tanár interakció alkalmazása, mely során fontos, hogy tanár megismerje a résztvevők igényeit, elvárásait, problémáit, ez pedig csak úgy valósulhat meg, ha az órák után és alatt személyes beszélgetésekre kerül sor.

„...az emberi kapcsolatok szorosabbak, ugyanis a testnevelésnél a katedra és asztal akadályok eltűnnek, és az emberi kapcsolatok nagyon közvetlenek, tehát testközelben vagyunk, és ez a tevékenységre is rányomja a bélyegét.” (EMTE nő)

A testnevelés-fókuszú intézményekben is kulcsfontosságú az oktatók szerepe, hogy elérjék a sportprogramok céljait, ahol közösséggé kovácsolódhatnak a különböző szakos diákok. Ehhez minden esetben fontos közvetlen kapcsolatban lenni a hallgatókkal. Esetenként szükséges az oktató által előírt részvétel, ez lehet kreditalapú (Pl. PKE), vagy kritériumkövetelmény (DE, NYE, SJE, II. RFKMF, MÁE), ami a későbbiekben hozzájárulhat a mozgás fontosságának felismertetéséhez az egészségtudatosság szempontjából, ezáltal az élethosszig tartó egészségtudatos életmódra történő nevelés eléréséhez. A testkultúra-minimalizáló intézményekben egyedül a testnevelő az, aki lelkesedésével, kitartásával fenntarthatja a mozgás szeretetét a hallgatókban.

A következő vizsgált alkotóelem az intézményi sportkoncepció. A versenyorientált intézmények jellemzője a komplex intézményi sportkoncepció, mely az aktuális évre vonatkozó sporthoz kapcsolódó terveik összehangolását jelenti. A többi intézménytípusban nem jelenik meg ennyire konkrétan a intézményi kultúrában, de az oktatók elhivatottságában jól tükröződik, hogy a fő cél a sportaktivitás megszerettetése.

A Debreceni Egyetem komplex sportéletének irányítására 2015-ben jött létre a Sporttudományi Koordinációs Intézet. A Magyar Egyetemi és Főiskolai Sportszövetség pályázata révén jöttek létre nagyobb magyarországi intézményekben Sportirodák, így működik a DE-n és az NYE-n is együttműködésben a HÖK-kel. A verseny- és testnevelés-

fókuszú, valamint a közösségteremtő intézményeknél is közös fontos szervezési kritériumként jelenik meg, hogy minél szélesebb választási lehetőséget kínáljanak a hallgatónak, élménydúsabbak legyenek a programok, és ezek igazodjanak az új trendekhez (Gödény et. al. 2018, Müller et. al. 2019).

A testkultúra-minimalizáló intézményekben szabadidős-sportprogramok az infrastruktúra és intézményi háttér, koncepció, elköteleződés hiányában szinte egyáltalán nincsenek, a testnevelés órák megszervezése és megvalósítása is kizárólag a testnevelőkre hárul.

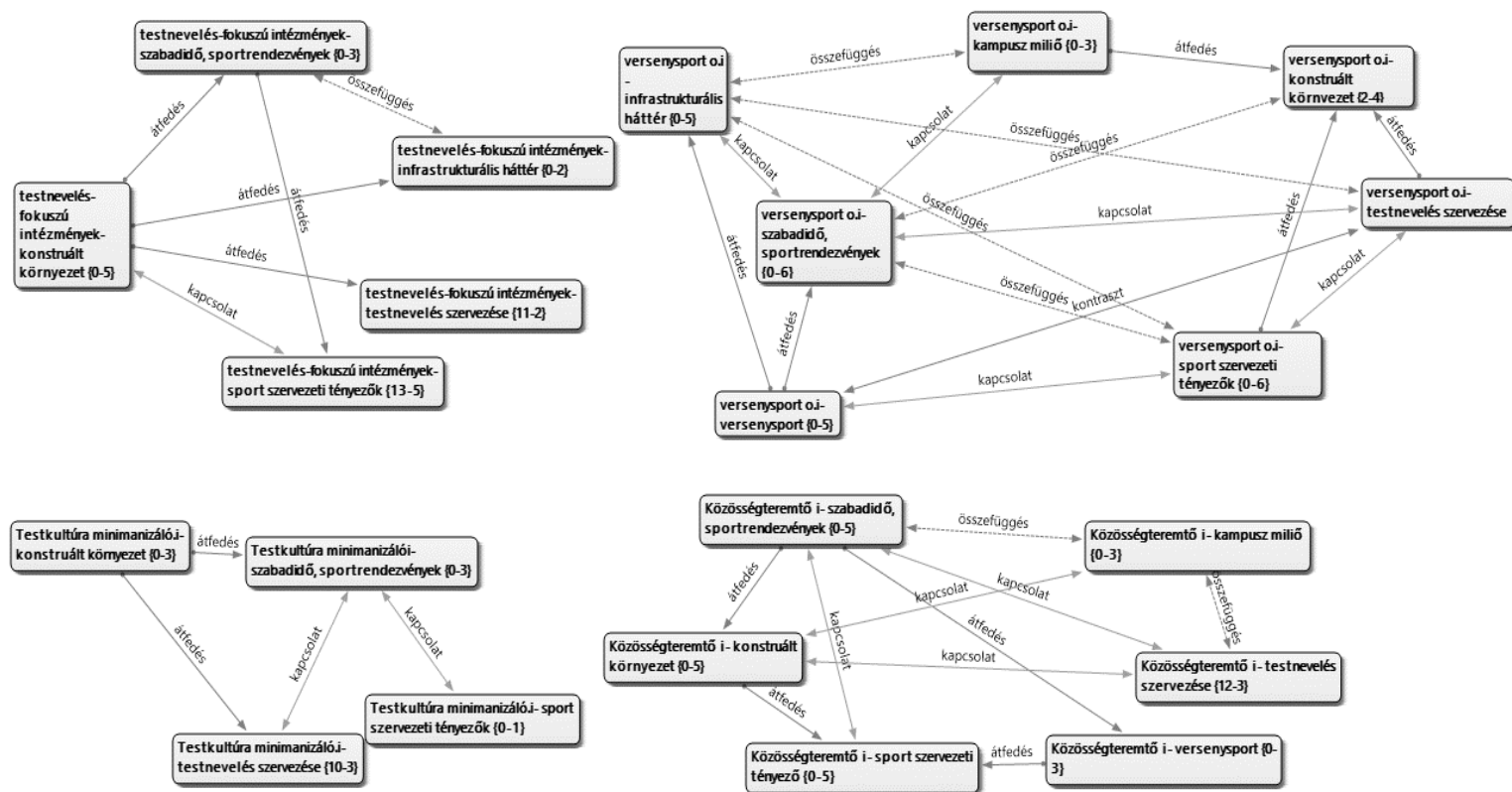
Az első ábra prezentálja a szabadidős és sportrendezvények megjelenését egyes intézménytípusoknál. A testnevelés-fókuszú intézmények esetében megkönnyíti a sportrendezvények szervezését és lebonyolítását az megfelelő szintű infrastrukturális háttér erősíti a konstruált környezetet, amely szoros összefüggésben áll a testnevelés megszervezésével.

A testkultúra-minimalizáló intézmények tekintetében a kötelező testnevelésen kívüli sportesemények száma nem jelentős azonban átfedés mutatkozik a konstruált környezet kialakításában és a szabadidős tevékenységek között azonban ez betudható a sport (még ha nem számottevő) közösségteremtő hatásának.

A versenyorientált intézmények között jelentkezik a legnagyobb átfedés a szabadidősport és a versenysport között (Lenténé 2014). Ebbe az intézménytípusba tartozó intézmények különbséget tesznek a két dimenzió között. Lehetőséget biztosítanak a már kinevelt sportolók és a rekreációs sportolóknak, de mindkét esetben támogató közeget biztosítanak, azonban az élsportban résztvevő hallgatónak kiemelt támogató közeg biztosításával (egyéni tanrend, sportösztöndíj) nagyobb szabadságot engednek, mint a nem azon a szinten sportoló társaiknak.

A sport révén közösségteremtő intézmények hasonlóságot mutatnak a versenyorientált intézményekkel, azonban míg az előző intézmények esetében a versenysportra fektetnek nagyobb hangsúlyt, itt a szabadidősport által építik fel a kampusz miliót, valamint a konstruált környezet kialakításában fontos szerepet játszik.

1. ábra: A szabadidősport intézményi háttére intézménytípusonként



(Forrás: Saját szerkesztés)

3.2. Intézményi hatás a vizsgált egyetemek és főiskola versenysportportjában

Nem meglepő módon a legmagasabb szintű szervezettség a verseny-orientált intézményekben érhető tetten: itt a versenysport beépül az egyetem mindennapjaiba, identitás- és küldetéstudatába, s kettős funkcióval bír. Egyrészt a világ és a leendő hallgatók felé közvetíti, hogy milyen fontos szerepet tölt be a sport és az élsportolók az intézmény életében, másrészt pedig a jelenlegi hallgatók felé azt, hogy megbecsüli és támogatja a versenysportolókat. Ehhez mentor- és ösztöndíjprogramokat működtetnek, ahol erre - pl. anyagi lehetőségek híján – nincs lehetőség, ott oklevelekkel, ünnepeken és személyes találkozások révén népszerűsítik az élsportolókat.

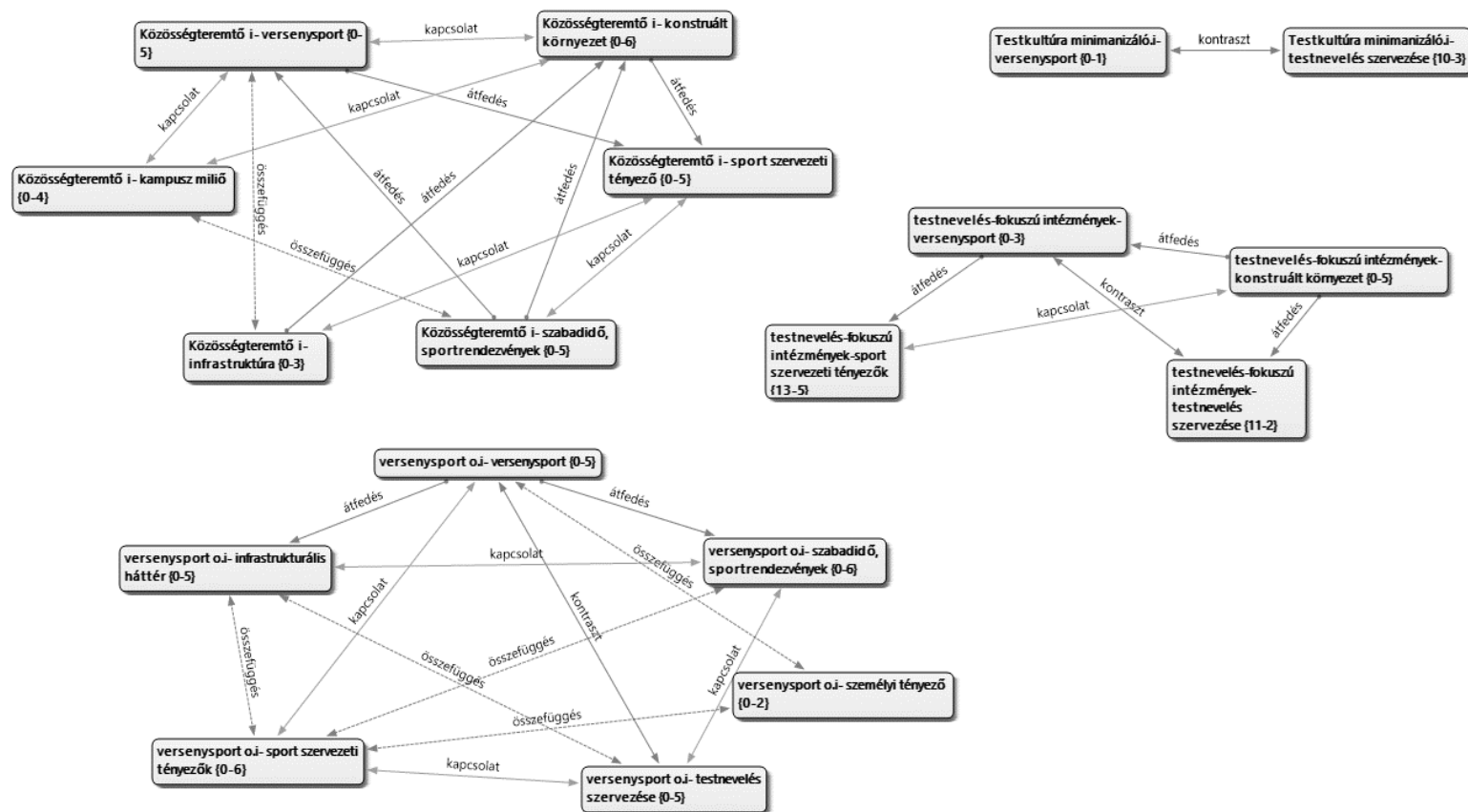
A versenysport orientált intézmények közé tartozik a Debreceni Egyetem, amely saját sportegyesületet (DEAC) tart fenn a versenysportolók és a hallgatók számára, így még vonzóbbá téve az egyetemet azoknak a sportolóknak a részére, akiknek a sportolás mellett a felsőfokú tanulmányaik folytatása is rendkívül fontos. Az egyetemnek több mint 1000 igazolt sportolója van: kosár- és kézilabdában, labdarúgásban, futsalban, jégkorongban, röplabdában és több sportágban. A Munkácsi és az Ungvári Egyetemen kiugró sportélet és versenysportélet figyelhető meg a vizsgált külföldi egyetemek között. Mindkét egyetemen sporteseményeket szerveznek a hallgatóinak és a csapataikat igyekeznek országos és esetekben nemzetközi versenyeken is indítani. Mindkét interjúalany kiemeli, hogy a versenysportjuk fenntartása, illetve fejlesztése nagy mértékben függ az egyetemi vezetők hozzáállásától, de egyben azt is megjegyzi, hogy a vezetés igyekszik minden tőlük telhetőt megtenni a versenysport fenntartása érdekében, mert a kiemelkedő eredmények növelik az intézmény presztízsét. Az Ungvári Egyetem évi 60 versenyt szervez, mind a hallgatóik mind az oktatóik és alkalmazottjaik számára. A sport révén közösségépítő és testnevelésóra-fókuszú intézményekben is előfordulnak sportcsapatok, sőt egyesületen belül különböző szakosztályok, pl. az NYE-n, de itt financiaális okokból nincs lehetőség magas szintű versenyeztetésre, amiben azonban a TAO- támogatások segíthetnek.

A testkultúrát minimalizáló intézményéknél iskolai szinten egyáltalán nem jelenik meg a versenysport. Viszont versenysportolók jelen vannak az oktatási rendszerükben, akiket különböző kedvezményekkel (egyéni tanrend, óralátogatás alóli felmentés) próbálnak segíteni. Pozitív, hogy ezek az intézmények, mint például a BBTE vagy a PKE, akiknek egyáltalán nem tartozik a versenysport a profiljukba, mégis ilyen lehetőségeket biztosítanak a versenysportolók számára: "Nálunk 50% óralátogatás alól fel vannak mentve. Aztán a vizsgakövetelményeknél van, hogy külön lehet nekik szervezni vizsgákat."(PKE, nő) Ugyancsak hasonló a helyzet a testnevelés fókuszú intézményeknél.

Itt már számszerűleg több versenysportoló hallgató van, de az intézményeknek hasonlóan a testkultúrát minimalizáló intézményekhez nincsen versenysportjuk, viszont a versenysportolók igen, akiket a már fentebb említett kedvezményekkel támogatnak. A versenysport esetében még inkább elengedhetetlen a profi körülmények és a megfelelő infrastrukturális háttér biztosítása az egyes egyetemeken. Ezen intézmények esetében általánosságban jellemzőek a folyamatos infrastrukturális fejlesztések annak érdekében, hogy minél inkább tudják támogatni a kampuszaikon a versenysportot. A sport révén közösségépítő intézmények esetében nem elsődleges cél a versenysport támogatása, összességében kevés versenysportoló van az egyetemeiken, éppen ezért az infrastrukturális háttérük is sokkal szerényebb.

A testnevelés-fókuszú és a testkultúra-minimalizáló intézmények esetében többnyire nagyon szegényes infrastrukturális háttérrel beszélhetünk, emiatt az itteni csekély számú versenysportolók nem tudnak teljes körű edzőmunkát végezni a kampuszokon. A második ábra mutatja a versenysport alakulását az egyes általunk meghatározott intézménytípusokban. A sport révén közösségformáló intézményekben az infrastrukturális háttér szoros összefüggést mutat a versenysporttal, ezek az intézmények kedvező adottságokkal (pályák, termek...) rendelkeznek, a szabadidős és sportrendezvények megszervezése is könnyebb, valamint így jobban mozgósítható a hallgatóság a sportprogramokon való részvételre, a sportesemények látogatására.

2. ábra: A versenysport intézményi háttere a vizsgált intézménytípusokban



(Forrás: Saját szerkesztés)

Ezek az intézmények kihasználják az infrastrukturális háttérüket a hallgatóság igényeinek kielégítésére és a kampusz miliő erősítésére.

A testnevelés-fókuszú intézményeknél a versenysport szoros összefüggésben áll a konstruált környezet kialakulásával, valamint a sport szervezeti tényezőkkel. Nagyobb hangsúlyt fektetnek a „tömegsportra”, valamint a testnevelés megszervezésére, mint a versenysportra.

A testkultúra-minimalizáló intézmények életében a versenysport nem számottevő sem, mint rendezvény sem, mint a versenyzők jelenléte. A testnevelés szervezése erős kontrasztot mutat kötelező szervezeti tényezőként jelenik meg. A versenysport-orientált intézmények esetében a versenysport köré szerveződik a hallgatók sportélete. Infrastrukturális háttér és személyi feltételek biztosításával, a meglévő hálózat (infrastrukturális) felhasználásával a nem versenysportolói szférában lévő hallgatók versenyeztetésének megszervezésével is erősítik az egyetem eredményességét a sport területén.

4. ÖSSZEGZÉS

A kutatásunk szabadidősportra vonatkozó eredményei alapján kijelenthetjük, hogy a legjobb anyagi lehetőségek, legmegfelelőbb infrastrukturális ellátottság, valamint az intézményvezetés legpozitívabb hozzáállása mellett is a személyi tényező, az oktató személyes példamutatása is szükséges a hallgatók sportszocializációjának alakításában.

A versenysportra vonatkozóan megállapíthatjuk, hogy a vizsgált intézménytípusok közül – nem meglepő módon - kiemelkedik a versenysport orientált csoportba tartozó egyetemek sportélete. Az elemzéseink után kiderül, hogy mind az egyetemek vezetése, mind az oktatók hozzáállása segít abban, hogy egy ilyen komoly logisztikai sportrendszert fenntarthassanak. A többi intézménytípusba sorolt egyetemek közt a sport révén közösségteremtő egyetemeknél jelenik meg a versenysport, de ezek az intézmények vagy az anyagi helyzetük miatt vagy a vezetés hiányos támogatása miatt nem tudnak olyan szintet elérni, mint a versenysport-orientált intézmények.

Felhasznált szakirodalom

- Museus, S. D. (2017): Environmental theories. In. Schuh, J. H. – Jones, S. R. – Torres, V. (Ed.): Student Services: A Handbook for the Profession, 6th Edition. San Francisco., Jossey-Bass, 236-251.p.
- Gődény Norbert – Biró Melinda – Lenténé Puskás Andrea – Lente Lajos – Müller Anetta (2018): A fogyasztói szokások és trendek változásának vizsgálata a fitnessz területén. In Balogh László (szerk.): Fókuszban az egészség. Debrecen, Debreceni Egyetem Sporttudományi Koordinációs Intézet, 9-18. p.
- Lenténé Puskás Andrea (2014): A párhuzamos karrierépítés lehetőségei élsportoló egyetemisták körében. TAYLOR, 1-2, 403-412. p.
- Müller Anetta – Bácsné Bába Éva – Pfau Christa – Molnár Anikó – Laoues-Czibalmos Nóra (2019): Extrém sportfogyasztás vizsgálata egy kutatás tükrében. International Journal of Engineering and Management Sciences, 3 : 4, 135-142. p.
- Pascarella, E. T. – Terenzini, P. T. (2005): How college affects students. Vol 2. San Francisco., Jossey-Bass.
- Pusztai Gabriella – Kovács Karolina Eszter – Kovács Klára – Nagy Erika Beáta (2017): The effect of campus environment on students' health behaviour in four Central European countries. Journal of Social Research & Policy. Vol. 8, Issue 1. 125-138. p.
- Renn, K. A. – Patton, L. D. (2017): Institutional identity and campus culture. In. Schuh, J. H. – Jones, S. R. – Torres, V. (Ed.): Student Services: A Handbook for the Profession, 6th Edition. San Francisco., Jossey-Bass, 58-72. p.
- Strange, C. C. (2003): Dynamics of campus environments. In. Komives, S. R. – Woodard, D. B. Jr. (Eds.): Student Services: A Handbook for the Profession. San Francisco., Jossey-Bass, 297-316. p.

ABSTRACT

INSTITUTIONAL IMPACT ON LEISURE SPORTS PROGRAMS AND COMPETITIVE SPORTS IN CARPATHIC BASIC HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

The purpose of this study is to explore the institutional resources that can influence the institutions' recreational sports and competitive sports, and thus students' sporting habits: sports organization characteristics, goals, values, personal factors, infrastructural conditions, student attitudes. The type, characteristics and mission of the institution together make up a milieu that distinguishes one institution from another. The theoretical background of our study is based on the models of institutional influence, which Strange (2003) classified into four categories. In the framework of our research, we conducted structured interviews with physical education teachers and sports leaders in Eastern Hungary, as well as in the higher education institutions of Upland, Subcarpathian, Vajdaság, Transylvania and Partium. Our results were evaluated using ATLAS.ti text analysis software. Based on our results, the institutions participating in the research were classified into four categories: 1. competitive sports-oriented institutions 2. institutions that use sport for community building 3. physical education minimize institutions 4. compulsory physical education classes.

Keywords: institutional impact, students, sporting habit, leisure sport, competitive sport

Moravecz Marianna

tanársegéd

Nyíregyházi Egyetem, Testnevelési Intézet

moraveczmarianna@gmail.com

Nagy Zsuzsanna

doktorandusz

Debreceni Egyetem, Nevelés-és Művelődéstudományi Doktori Program

nagizsuzsa@gmail.com

Rábai Dávid

tanársegéd

Debreceni Egyetem, Gyermeknevelési Tanszék

david.rabai67@gmail.com

Szabó Dániel

tanársegéd

Nyíregyházi Egyetem, Testnevelési Intézet

sz.danii90@gmail.com

Dr. Kovács Klára PhD.

egyetemi adjunktus

Debreceni Egyetem, Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet

kovacs.klara@arts.unideb.hu

A MINDENNAPOS TESTNEVELÉS MEGVALÓSÍTÁSI FORMÁI A PEDAGÓGIAI PROGRAMOKBAN ÉS TELJESÍTMÉNYRE GYAKOROLT HATÁSA KÜLÖNBÖZŐ ISKOLATÍPUSOKBAN

ABSZTRAKT

A mindennapos testnevelés bevezetésének célja, hogy egészséges életmód szemlélet alakuljon ki már általános iskolás korban és visszaszoruljon az elhízás aránya, mely a később kialakuló szív- és érrendszeri betegségek fő oka. A mindennapos testnevelés bevezetésétől a fiatalok fittségi mutatóinak változását, a statisztikai mutatók javulását várjuk elsősorban. A mindennapos testnevelés kivitelezése azonban függ a törvényi háttértől, valamint az iskola pedagógiai programjának, elkötelezettségének sajátosságaitól. Kiemelt figyelmet érdemel ebből a szempontból a NETFIT teszteken gyengébben teljesítő Északkelet-Magyarországi régió.

A testnevelés kiemelt célja a közoktatás szabályozó dokumentuma szerint, hogy minden tanuló életében jelentős szerepet kapjon a rendszeres fizikai aktivitás, továbbá ennek révén élethosszig tartó egészségtudatos, aktív életvezetésre neveljen. A mindennapos testnevelés azonban nemcsak a törvényi előírásokhoz, hanem a helyi adottságokhoz megfelelően kell kialakítani. Ez a helyi pedagógiai programot, illetve a helyi tantervet is módosítja. A törvény, tehát lehetőséget biztosít a mindennapos testnevelés különböző típusú felépítésére, mely függ a helyi adottságoktól, amit nem csak az infrastrukturális helyzet, hanem a pedagógusok száma, az adott pedagógus beállítottsága, illetve az iskola irányultsága is döntően befolyásol. Mindezek alapján célunk volt eltérő pedagógiai programmal és különböző helyi tantervvel rendelkező iskolák tanulóinak teljesítményét megvizsgálni, a mindennapi testnevelés megvalósításának teljesítményre gyakorolt hatását elemezni. Vizsgálatunkhoz hasonló adottságokkal, de eltérő pedagógiai programmal rendelkező egymáshoz közel eső általános iskolát választottunk. Egy központi, művészetoktatási és egy egyházi fenntartású általános iskolában vizsgáltuk a mindennapos testnevelés felépítését, és hasonlítottuk össze a gyerekek motoros képességeit az iskolai Netfit mérés módszerének segítségével.

A Nemzeti Egységes Tanulói Fittségi Teszt (NETFIT) alapján minden felső tagozatos tanuló négy profil alapján került felmérésre. A fizikai állapot monitorozása lehetővé teszi a mindennapos testnevelés hatékonyságának, valamint a fizikai aktivitás iránti attitűdjének mérését. A Netfit vizsgálatok alapján a tanuló egészségzónába, fejlesztése szükséges vagy fokozott fejlesztése szükséges zónába tartozhat. Feltételezésünk szerint azok a tanulók, akik hetente 5 órában, naponta kapnak testnevelés órán terhelést és képzést, és e mellett a pedagógiai program keretében kiegészítő sportköri foglalkozáson is részt vesznek, fejlettebbek lesznek a vizsgált motoros képességek tekintetében, mint azok a tanulók, akik a mindennapos testnevelés keretein belül teljesítik, vagy külső sportegyesületben vesznek részt két órán és csak három testnevelés órájuk van szervezett keretek között.

Vizsgálataink alapján elmondhatjuk, hogy azok a tanulók, akik mindennap testnevelés órán vesznek részt alsó tagozatos koruktól, illetve sportkörökben is lehetőségük van mozogni jobban teljesítettek a teszteken, mint, azok a tanulók, akik csak 3+2 óra formájában vettek részt a tanórákon. Minden profil, így minden vizsgált motoros képesség tekintetében lemaradnak azok a tanulók, akiknek nincs lehetőségük mindennap mozgás- és képességfejlesztésre testnevelés órán. Ez azt jelenti, hogy intézményi szinten nagy a felelősség, hogy milyen módon szervezzük a mindennapos testnevelést. A pedagógiai program tervezése magas szakmai elhivatottságot igényel, és a testnevelés órák megfelelő kialakítása nagyon fontos szerepet játszik az egészséges életmód szemlélet, a kellő fizikai aktivitás kialakulásához, a motoros képességek fejlődéséhez. Reméljük, tanulmányunk rávilágít a mindennapos testnevelés szervezési problémáira, annak fontosságára, valamint a döntéshozók számára intő jelként szolgál.

Kulcsszavak: mindennapos testnevelés, egészséges életmód, motoros képességek, pedagógiai program

Szakosztály: Sportpedagógia

1. BEVEZETÉS

Napjainkban már széles körben ismert, hogy az 1990-es évek humanista és demokratikus célzatú újításai új elemeket hoztak az iskolai testnevelés tanterveinek reformálása során, ezek azonban legtöbbször a diákok érdeklődési köreibbe tartozó mozgásformákat ölelték fel, azonban tették ezt minden tudományos háttér és igény nélkül (Hamar, Peters, Berlo és Hardman 2006). Számos intézményben azonban nem idézett elő pozitív változást a túlzott liberalizáció, ugyanis a diákok szinte csak „szabadidő szervezőként” tekintettek a testnevelőkre (Hamar és mtsai, 2006).

Az iskolai testnevelés és sportnak a tanulók fizikai teljesítményére, valamint egészségére és életmódjára gyakorolt hatásának tudományos igényű felmérései hozzájárulnak a hatékonyabb tantervek és egészségfejlesztő programok megírásához (Pate, O'Neill és Mciver, 2011). Az optimális hatás elérésének egyik alapvető feltétele, hogy az órák heti gyakorisága, az iskolai sportprogramokon való részvételi lehetőségek és az egyes órákon, programokon való részvétel intenzitása elérje azt a küszöböt, amelynél a mozgás pozitív hatásai már megjelennek a tanulók teljesítményében. Ennek érdekében ajánlások adnak útmutatást a fizikai aktivitás gyakoriságára és intenzitására vonatkozóan (Mikulán, 2013). Strong és munkatársainak (2005) az ajánlása, amelyet a HBSC eredményeinek értékelésénél használnak, naponta legalább egy óra, minimum közepes intenzitású mozgást tart megfelelőnek minden korosztály számára. Az USA által megfogalmazott szakmai ajánlások hasonlóak, napi, legalább 60 perc, közepes-magas intenzitású (MVPA) testmozgást ajánlanak, kiemelten a gyermek- és serdülőkorúaknak (National Institute for Health and Clinical Excellence, 2009).

Míg az aktív életmód, a rendszeres fizikai aktivitás, valamint a gyermekkorban kialakított szokásrendszer és magatartásforma egészségre gyakorolt hosszú távú hatása számos tanulmány által már egyértelműen igazolt (Fügedi, 2009; Fügedi, Capel, Dancs és Bognár 2016; Fügedi és mtsai, 2017), addig a testnevelés órák hosszú távú, egészségre gyakorolt pozitív hatása korlátozottan bizonyított. Ez azzal magyarázható, hogy viszonylag kevés azoknak a tanulmányoknak a száma, amelyek kizárólag a testnevelés órai fizikai aktivitás és a teljesítmény szerepét vizsgálják, sokkal gyakoribb, hogy valamilyen iskolai egészségfejlesztő program vagy az egész napos aktivitás kutatása kapcsán jelenik meg a felmérésekben, így hatása önállóan nem tanulmányozható (Mikulán, 2013).

A mindennapos testnevelés bevezetésének célja, hogy egészséges életmód szemlélet alakuljon ki már az általános iskolás korban (NAT 2012) és visszaszoruljon az elhízás aránya, mely a később kialakuló érrendszeri elváltozások fő oka (Szakály, Bognár, Lengvári és Koller 2019). A sportos, tevékeny életmód preventív hatással van az idős- és középkorban kialakuló érrendszeri elváltozásokban, mozgásszervi megbetegedésekben (WHO, 2010). Éppen ezért a testnevelés kiemelt célja kell, hogy legyen, a minden tanuló életében jelentős szerepet játszó rendszeres fizikai aktivitás, továbbá, hogy ennek révén élethosszig tartó egészségtudatos, tevékeny életvezetésre neveljen. Mindemellett a mozgás a szubjektív jólét és a testi-lelki egészség fontos eleme (Kovács, 2014). A mindennapos testnevelés azonban nemcsak a törvényi előírásokhoz, hanem a helyi adottságokhoz megfelelően kell kialakítani (Fehérvári, Híves, 2019). Vizsgálatunkhoz ismerni kell a mindennapos testnevelés kialakításához szükséges törvényi háttérrel. Két fontos szabályozó dokumentumot különböztetünk meg, melyek a mindennapos testnevelés céljait, megvalósítását irányítják.

Ezek a Nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény, valamint a 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet. A tervezés oldaláról a Nemzeti alaptanterv (2012) és az erre épülő kerettantervek, helyi tantervek szerepe jelentős (Bognár, 2019).

Ezek a helyi pedagógiai programot, illetve a helyi tantervet is jelenetős mértékben meghatározzák. A törvény tehát lehetőséget biztosít a mindennapos testnevelés különböző típusú felépítésére, mely függ a helyi adottságoktól, amit nem csak az infrastrukturális helyzet, hanem a pedagógusok száma, az adott pedagógus beállítottsága, illetve az iskola irányultsága is döntően befolyásol (Borbély 2019).

A megvalósítás és kivitelezés újszerű módszertani lehetőségeket rejt magában, melyek hatékonyabbá tehetik a célok megvalósítását. (Révész, Csányi 2015).

Mégis akár a tanulók fizikai teljesítményének megítélése (Szakály et al. 2019), akár az oktatási folyamatban érintett résztvevők véleménye (Tóth, Zala, Benczenleitner és Reinhardt 2019) alapján jelenleg sem egységes a mindennapos testnevelés, valamint a NETFIT megítélése.

Szakály és munkatársai (2019) azt találták, hogy a heti 2–3 testnevelésórán részt vevő tanulók teljesítményében tapasztalható javulás biztató volt, ugyanis a fittségi mutatók és a testösszetétel is folyamatosan javultak. A mindennapos testnevelésben részt vevők eredményei ugyanakkor jelentősen romló tendenciára hívják fel a figyelmet, hiszen egy jól látható, egyértelműen és folytonosan romló tendencia figyelhető meg a Netfit ingafutásban, míg a testösszetétel mutatói egy „U” alakhoz hasonló görbét írnak le (Szakály et al. 2019).

Ezek alapján célunk volt megvizsgálni, hogy eltérő pedagógiai programmal rendelkező, kiemelten a fizikai aktivitásra fókuszáló iskolatípusban mit mutat a tanulók fittségi tesztjeinek eredménye. Egy központi, művészetoktatási és egy egyházi fenntartású általános iskolában vizsgáltuk a mindennapos testnevelés felépítését megvalósítási formáit, és hasonlítottam össze motoros képességeket az iskolai NETFIT mérés módszerének segítségével. Eredményeinket pilot study jelleggel egy nagyobb kutatás tervezéséhez használjuk fel.

2. KÉRDÉSEK

A törvényi szabályozás adta lehetőségek, a pedagógiai programok különbözősége, a helyi mindennapos testnevelés kivitelezése számos kérdést vet fel, melyek alapján a következők fogalmazódtak meg bennünk:

Tapasztalható-e különbség azon tanulók motoros képességei között, akik a mindennapos testnevelés eltérő szervezési formájában részesülnek?

Megjelenik-e a teljesítményben is igazolható különbség a pedagógiai programban megfogalmazott széleskörű és sokrétű, de iskolai kereteken belül történő kiegészítő foglalkoztatásnak köszönhetően?

A pedagógiai programban megjelenő szervezett keretek között megvalósított kiegészítő tevékenységformák vagy a külső sportegyesületben végzett fizikai aktivitás eredményez-e jobb teljesítményt?

3. HIPOTÉZISEK

Úgy véljük, hogy a pedagógiai programban rögzített, és az iskola által felügyelt, szervezett keretek között végrehajtott foglalkozások, vagyis a mindennapos testnevelés órák esetében jobb eredményt kapunk a tanulók teljesítményének értékelése során.

Feltételezzük, hogy a sportszakemberek magasabb száma, és felkészültsége, illetve a kiegészítő foglalkozások iskolai, szervezett keretek között történő alkalmazása sokszínűbb képzést tud biztosítani a tanulók számára, mely motoros képességeik tekintetében is pozitív változáshoz vezet.

Véleményünk szerint abban az esetben, amikor a mindennapos testnevelést külső sportegyesületi igazolással váltják ki a tanulók gyengébb teljesítményt tapasztalhatunk a motoros teszteken.

4. ANYAG ÉS MÓDSZER

4.1. Minta

Vizsgálatunkhoz a választott két iskola egyaránt a statisztikai jelentések (KSH, 2016) szerint hátrányos térségben helyezkedik el, illetve a térség tanulói a NETFIT méréseken is gyengébben teljesítettek (Csányi et al. 2017, 2018). Továbbá a tanulói létszám is hasonló, a központi fenntartású intézményé 335 fő, a másik vizsgált intézményben 349 fő. A központi iskolában minden évfolyamon két osztály működik, de a teljes létszám folyamatosan csökken.

A központi intézményben a mindennapos testnevelés felépítése a következő: Ebben az iskolában minden osztályban van egy olyan tanítási nap, amikor van kettő testnevelés óra egymás után. A pedagógiai program szerint heti két testnevelés óra vagy sportköri, vagy néptánc foglalkozásként kerül megtartásra, illetve külső egyesületben folytatott sporttevékenységgel is felmentést lehet kapni két testnevelés óra látogatása alól.

Pozitívum, hogy az intézmény részt vesz a Magyar Labdarúgó Szövetség által létrehozott Bozsik Intézményi Programban 124 tanulóval, melyek közül 81 alsós tanuló két csoportban testnevelés órán kap szakedzői felkészítést a labdarúgás kerettantervének megfelelően.

A 43 fő felsős tanuló az iskolai sportkörben a három testnevelés órán felül további két edzésen vesz részt. Mivel az iskola együttműködik a helyi sportegyesülettel az intézményi Bozsik programban részt vevő tanulók mindegyike igazolt labdarúgó lesz és folytatódik képzése az egyesületi program keretein belül, azaz további edzéseken és mérkőzéseken vesz részt.

Mivel az iskola alapfokú művészetoktatási intézményként is funkcionál, ezért minden évfolyamon vannak kialakított művészeti csoportok. Ez zenetanulást, illetve néptáncoktatást foglal magában. Az alsó tagozatban 73 tanuló néptánc foglalkozáson vesz részt a testnevelés óra keretein belül. A néptánc választhatóan folytatódik a felső tagozatban, jelenleg 22 fős csoport, akik fellépéseken is részt vesznek, így kiváltva a testnevelés órát. A felső tagozatban további 17 tanuló külső sportegyesületből hoz igazolást és csak három testnevelés órán vesz részt. Felső tagozatban, tehát lehetőség nyílik a testnevelés órák mellett 2x1,5 óra edzésen részt venni a labdarúgók számára, illetve 2 óra néptánc foglalkozáson is van lehetőség részt venni, de sajnos ez is jóval kevesebb az összehasonlított intézményhez képest.

Az egyházi iskolában minden tanulónak minden nap van testnevelés órája, ez összesen 5 testnevelés óra. A testnevelő tanárok száma ebben az intézményben kettő fővel több, a testnevelés órát alsó tagozatban is testnevelő tanárok tartják. Ebben az intézményben a számos lehetőséget biztosítanak a sportolásra különböző sportkörök formájában. 22 fő atletizál, 60 fő labdarúgó, 48 fő kézilabda edzésen vesz részt. Az alsó tagozatban 36 fő sportjátékok foglalkozáson vesz részt. 18 fő az íjászatot, illetve 23 fő a néptáncot választotta. Ez a sokszínűség nagy számot biztosít a gyermekeknek képességfejlesztésre, illetve sportágválasztásra. Sokan, a tanulók közel negyven százaléka több foglalkozáson vesz részt, emiatt sokrétűbb képzés megy végbe, több mozgásformát és sportágot van lehetőségük elsajátítani a tanulóknak.

4.2. Módszer

Vizsgálatunkban a két intézmény felsős tanulóinak motoros képességeit hasonlítottam össze. A Nemzeti Egységes Tanulói Fittségi Teszt (Netfit) alapján minden felső tagozatos tanuló négy profil alapján került felmérésre. A profilokhoz különböző fittségi tesztek tartoznak, melyek validáltak és standardizáltak. Azért választottuk ezt a tesztrendszert, mert a tudományos kritériumoknak megfelel. A négy profil egészében jellemzi egy tanuló egészségközpontú fittségi állapotát. A testösszetétel és tápláltsági profilhoz testtömeg mérése, testmagasság mérése, testzsírszázalék- mérése tartozik, mely a testtömeg index (BMI) és a testzsírszázalék vizsgálata. A másik három profilhoz motoros képességeket mérő tesztek tartoznak, melyek alapján a tanuló egészségzónába, fejlesztése szükséges vagy fokozott fejlesztése szükséges zónába tartozhat.

5. EREDMÉNYEK

Nemzeti Egységes Tanulói Fittségi Rendszer (Netfit) mérések értékelése alapján a tanulók motoros képességei, illetve fittségi állapotával kapcsolatosan a következő megállapításokat tehetjük.

A Testösszetétel és tápláltsági profil alapján a két intézményben tanuló diákok között jelentős eltérés nem tapasztalható. A túlsúlyos gyerekek százalékos aránya nem mutat nagy eltérést. De már néhány százalékkal ez a profil is az egyházi iskolában több órán és foglalkozáson résztvevő diákok felé billen.

Testtömegindex (BMI KG/m²)

Központi iskolában tanuló felső tagozatos diákok testtömegindex alapján 70% egészségzónába tartozik, 15-15% pedig a fejlesztése szükséges, illetve a fokozott fejlesztés szükséges zónákba tartozik. Egyházi 72% tartozik egészségzónába, 17% fejlesztése szükséges, 11% fokozott fejlesztés szükséges zónába tartozik. Jelentős eltérés tehát nem tapasztalható. 4%-kal többen szorulnak fokozott fejlesztésre.

Testzsírszázalék

A testzsírszázalék alapján a központi fenntartású iskola diákjainak 60%-a egészségzónába tartozik. A másik intézményben 66%. Jelentős különbség a másik két zónában nincsen, mindösszesen néhány százalékos eltérés.

1. ábra: Központi fenntartású iskola testösszetétel és tápláltsági profilja

A központi fenntartású általános iskola és alapfokú művészetoktatási intézmény testösszetétel és tápláltsági profilja (n=140)								
Testtömegindex BMI (kg/m²)								
Fiúk (n=75)					Lányok (n=65)			
Kor (év)	minimum	maximum	átlag	szórás	minimum	maximum	átlag	szórás
11	15,49	32,42	19,94	5,62	13,64	23,54	17,36	3,31
12	15,60	36,85	21,27	5,25	15,64	32,53	20,07	4,78
13	16,25	33,02	21,93	5,2	13,24	38,05	22,19	7,46
14	16,44	28,56	20,65	3,06	17,05	29,3	21,66	3,08
15	16,87	36,58	24,82	6,74	16,61	28,32	21,77	3,41
16	18,38	29,56	22,30	5,14	18,74	18,74	18,74	0
Összesen: 15% Fokozott fejlesztése szükséges, 15% Fejlesztése szükséges, 70% egészségzóna								
Testzsírszázalék (TZS%)								
Fiúk (n=75)					Lányok (n=65)			
Kor (év)	Minimum	maximum	átlag	szórás	minimum	maximum	átlag	szórás
11	15,4	43,3	26,48	10,55	7,7	25,1	17,7	5,75
12	13,6	50	23,57	9,17	14,1	46,3	24,89	9,28
13	10,6	42,1	24,45	8,46	16,7	45,3	27,98	9,65
14	12,9	35	20,94	6,38	19	41	27,71	5,39
15	8,5	41,5	23,62	11,73	19,5	40	29,54	6,58
16	7,5	26,7	20,23	9	20	20	20	0
Összesen: 16% Fokozott fejlesztése szükséges, 24% Fejlesztése szükséges, 60% egészségzóna								

(Forrás: saját szerkesztés NETFIT 2018 alapján)

2. ábra: Egyházi fenntartású iskola testösszetétel és tápláltsági profilja

Az egyházi fenntartású általános iskola testösszetétel és tápláltsági profilja (n=124)

Testtömegindex BMI(kg/m²)								
Fiúk (n=58)					Lányok (n=66)			
Kor (év)	minimum	maximum	átlag	szórás	minimum	maximum	átlag	szórás
11	36,41	36,41	36,41	0	14,48	26,29	19,61	3,85
12	13,21	26,49	20,76	4,33	13,06	22,43	18,24	2,77
13	13,33	30,1	21,51	5,11	12,73	27	19,91	3,5
14	16,47	32,48	21,51	4,5	16,47	32,4	21,76	4,57
15	16,41	30,08	21,86	4,55	16,44	31,16	21,52	4,42
Összesen: 11 % Fokozott fejlesztése szükséges, 17% Fejlesztése szükséges, 72% egészséggzóna								
Testzsírszázalék (Tzs%)								
Fiúk (n=58)					Lányok (n=66)			
Kor (év)	Minimum	maximum	átlag	szórás	minimum	maximum	átlag	szórás
11	39,1	39,1	39,1	0	5,4	38,3	23,05	10,33
12	6,6	34,5	19,28	8,41	9,3	26,1	18,35	5,14
13	7,5	36	21,44	10,11	13	39,2	23	7,19
14	7,5	37,4	19,09	9,48	13,5	37,4	25,97	7,75
15	7,6	31,2	18,14	9,83	15	39,9	24,96	7,96
Összesen: 10% Fokozott fejlesztése szükséges, 24 % Fejlesztése szükséges, 66 % egészséggzóna								

(Forrás: saját szerkesztés NETFIT 2018 alapján)

4.3. Aerob fitsségi profilÁllóképességi ingafutás (VO₂max: ml/kg/min)

A központi fenntartású felső tagozatos tanulók 57%-a tartozik egészséggzónába, 21% fejlesztésre szorul, 22%-nak pedig fokozott fejlesztésre van szüksége.

3. ábra: Központi fenntartású iskola aerob fitsségi profilja

A központi fenntartású általános iskola és alapfokú művészetoktatási intézmény aerob fitsségi profilja (n=140)

Állóképesség Ingafutás VO₂MAX(ml/kg/min)								
Fiúk (n=75)					Lányok (n=65)			
Kor (év)	minimum	maximum	átlag	szórás	minimum	maximum	átlag	szórás
11	36,13	51,32	43,21	5,27	40,28	46,47	42,11	2,25
12	34,11	55,04	44,48	4,86	35,01	45,73	40,4	3,17
13	31,55	50,3	42,65	5,85	34,96	45,36	39,12	3,28
14	38,55	53,42	45,42	4	33,74	43,99	38,3	2,37
15	32,35	53,69	41,22	6,23	33,94	42,25	38,16	2,54
16	31,76	46,1	40,32	6,17	34,7	34,7	34,7	0
Összesen: 22% Fokozott fejlesztése szükséges, 21% Fejlesztése szükséges, 57% egészséggzóna								

(Forrás: saját szerkesztés NETFIT 2018 alapján)

Az egyházi fenntartású felső tagozatos tanulók 72% -a egészség zónába tartozik, 18% fejlesztésre szorul, de mindösszesen 10 %, akik fokozott fejlesztésre szorulnak. Ez olyan jelentős különbség, ami nemcsak a testnevelés, hanem az egészség szempontjából is kiemelten fontos. Jól kivehető, hogy ezek a gyerekek többet mozognak, ezért állóképességük és terhelhetőségük is jóval nagyobb.

4. ábra: A vizsgált egyházi fenntartású iskola aerob fitsségi profilja

Az egyházi fenntartású általános iskola aerob fitsségi profilja (n=124)								
<i>Állóképesség Ingafutás VO2MAX (ml/kg/min)</i>								
Fiúk (n=58)					Lányok (n=66)			
Kor (év)	minimum	maximum	átlag	szórás	minimum	maximum	átlag	szórás
11	35,23	35,23	35,23	0	37,8	47,17	42,11	3,12
12	36,87	48,23	41,47	3,05	38,13	50	42,22	3,07
13	36,65	55,98	44,06	5,97	39,65	49,27	43,93	3,45
14	36,65	55,89	47,43	6,59	34,12	50,68	41,96	4,43
15	31,5	57,58	45,34	8,15	36,98	47,19	41,92	3,45
Összesen:10% Fokozott fejlesztése szükséges, 18% Fejlesztése szükséges, 72% egészségzóna								

(Forrás: saját szerkesztés NETFIT 2018 alapján)

Vázizom fitsségi profil

Ütemezett hasizomteszt (db)

A központi fenntartású iskolában tanulók 80%-a egészségzónába tartozik, és 20% szorul fejlesztésre. Az egyházi a tanulók 98%-a egészségzónába tartozik.

Törzsemelés teszt (cm)

A központi fenntartású iskolában tanulók 56%-a fejlesztésre szorul, 44% tartozik egészségzónába. Az egyházi fenntartású 52% egészségzónába tartozik 48%szorul fejlesztésre.

Ütemezett fekvőtámasz teszt (db)

Az egyházi fenntartású intézmény tanulóinak 85%-a egészségzónába tartozik, tehát csak 15% szorul fejlesztésre. A központi művészetoktatási intézményben csak minden második tanuló tartozik az egészség zónába. Különösen lányoknál figyelhető meg a kar izomerejének gyengesége, hiszen több, mint kétharmaduk fejlesztésre szorul.

Kéziszorító erő mérése (kg)

A központi intézményben a felsősök 87%-a egészségzónába tartozik 13% szorul fejlesztésre. Az egyházi iskola tanulói közül 89% egészséges és csak 11% tartozik a fejlesztés szükséges zónához. Véleményem szerint ez a mutató függ legkevésbé az edzettségi állapottól, tehát nyilvánvaló, hogy nem alakul ki nagy különbség.

Helyből távolugrás teszt (cm)

A dinamikus láberő mérésénél a központi iskola tanulóinak 63%-a ugrott az egészségzónába, az egyházi 80%-a. Tehát 37% illetve 20 % szorul fejlesztésre.

Összefoglalva a vázizom fittségi profil alapján kijelenthető, hogy a multilaterális oktatásban résztvevő felső tagozatos tanulók jelentősen jobban teljesítettek a tesztek során. Vázizomrendszerük fejlettebb, fittebbek és edzettebbek ezek a tanulók.

5. ábra: A vizsgált központi fenntartású iskola vázizom és fittségi profilja

A központi fenntartású általános iskola és alapfokú művészetoktatási intézmény vázizom fittségi profilja (n=140)								
Ütemezett hasizom teszt (db)								
Fiúk (n=75)				Lányok (n=65)				
Kor (év)	minimum	maximum	átlag	szórás	minimum	maximum	átlag	szórás
11	24	80	41,14	18,57	18	68	42,75	21,58
12	2	72	30,13	19,06	20	80	44,11	17,47
13	0	80	30,38	22,42	15	38	24,67	7,12
14	8	67	34,63	14,65	3	80	29,44	24,8
15	19	80	38,69	15,45	4	80	41,15	25,04
16	19	80	47,33	25,09	30	30	30	0
Összesen: 20% Fejlesztése szükséges, 80% egészségzóna								
Törzsemelés (cm)								
Fiúk (n=75)				Lányok (n=65)				
Kor (év)	minimum	maximum	átlag	szórás	minimum	maximum	átlag	szórás
11	22	29	24,5	2,4	20	30	24,6	3,88
12	18	30	23,12	3,23	16	28	23,65	3,77
13	11	27,5	19,43	5,35	15	26	21,33	3,89
14	13	28	22	4,54	13	29	22,22	4,22
15	12	29	18,69	4,27	9	22	14,92	4,12
16	12	26	17,33	6,18	17	17	17	0
Összesen: 56% Fejlesztése szükséges, 44% egészségzóna								
Ütemezett fekvőtámasz teszt (db)								
Fiúk (n=75)				Lányok (n=65)				
Kor (év)	minimum	maximum	átlag	szórás	minimum	maximum	átlag	szórás
11	0	32	14,13	10,67	0	13	8,2	4,75
12	0	32	12,76	9,11	0	13	5,22	4,5
13	0	39	14,96	11,74	0	13	3,44	5,08
14	2	50	19,69	12,09	0	13	4,31	4,22
15	0	43	14,54	13,73	0	23	6,23	6,45
16	15	40	25	10,8	9	9	9	0
Összesen: 49% Fejlesztése szükséges, 51% egészségzóna								

Helyből távolugrás (cm)								
Fiúk (n=75)				Lányok (n=65)				
11	100	165	145	20	135	170	154	12,41
12	90	185	147	23,77	120	170	141,39	14,89
13	120	210	155	22,39	90	175	131,56	22,67
14	150	230	177,81	24,9	105	178	147,31	19,73
15	100	230	161,54	43,34	120	160	141,69	12,45
16	134	210	174,67	31,26	150	150	150	0
Összesen: 15% Fokozott fejlesztése szükséges, 37% Fejlesztése szükséges, 63% egészséggzóna								

6. ábra: A vizsgált egyházi iskola vázizom és fittségi profilja

Az egyházi fenntartású általános iskola vázizom fittségi profilja (n=124)								
Ütemezett hasizom teszt (db)								
Fiúk (n=58)				Lányok (n=66)				
Kor (év)	minimum	maximum	átlag	szórás	minimum	maximum	átlag	szórás
11	1	1	1	0	20	80	67,73	21,18
12	5	80	57,85	27,78	13	80	71,59	19,01
13	25	80	67,53	19,64	39	80	63,06	17,77
14	24	80	53,11	16,47	26	80	51,79	14,64
15	30	80	57	19,42	22	80	60,5	22,06
Összesen: 2% Fejlesztése szükséges, 98% egészséggzóna								
Törzsemelés (cm)								
Fiúk (n=58)				Lányok (n=66)				
Kor (év)	minimum	maximum	átlag	szórás	minimum	maximum	átlag	szórás
11	18,5	18,5	18,5	0	14,5	29	23,18	6,14
12	14	29	22,12	5,54	14	29	23,91	5,44
13	15	29	23,44	3,99	15,5	29	23,88	4,35
14	12	30	21,06	4,7	15,5	30	20,58	4,1
15	14,3	30	21,28	4,87	18	30	23,38	3,92
Összesen: 52% Fejlesztése szükséges, 48% egészséggzóna								
Ütemezett fekvőtámasz teszt (db)								
Fiúk (n=58)				Lányok (n=66)				
Kor (év)	minimum	maximum	átlag	szórás	minimum	maximum	átlag	szórás
11	0	0	0	0	0	24	11,91	8,74
12	0	24	13,46	5,8	1	50	19,41	11,7
13	10	34	19,82	7,76	4	30	15,56	6,01
14	7	30	17,61	6,15	5	29	14,29	5,84

15	10	30	19,75	6,36	10	18	13	2,45
Összesen: 15 % Fejlesztése szükséges, 85 % egészségszóna								
Helyből távolugrás (cm)								
Fiúk (n=58)				Lányok (n=66)				
11	80	80	80	0	114	165	141,27	13,72
12	100	197	150,46	24,87	119	175	150,24	17,28
13	120	215	163,65	24,54	130	200	157,88	16,4
14	120	234	185,56	30,82	120	225	165,21	28,72
15	158	235	190,5	25,03	148	190	161,25	13,43
Összesen: 11 % Fokozott fejlesztése szükséges, 20% Fejlesztése szükséges, 80% egészségszóna								

Hajlékonysági profil

Hajlékonysági teszt (cm)A központi általános iskola tanulóinak 81%-a fejlesztésre szorul, csak 19% tartozik az egészsége zónához. A másik vizsgált intézményben a tanulók 74%-a egészség zónába tartozik és mindösszesen csak egy kicsivel több, mint egy negyedük szorul fejlesztésre.

6. ÖSSZEGZÉS, KÖVETKEZTETÉS

Összességében azt mondhatjuk, hogy beigazolódtott feltételezésünk, tehát azok a tanulók, akik minden nap testnevelés órán vesznek részt alsó tagozatos koruktól, illetve szervezett keretek között, kiegészítő sportkörökben is lehetőségük van mozogni jobban teljesítettek a teszteken, mint azon tanulók, akik csak 3+2 óra formájában vettek részt a tanórákon, foglalkozásokon. A képzett sportszakemberek magasabb száma és a többféle sportolási lehetőség is elősegíti a tanulók motoros teljesítő képességének fejlesztését. Minden profil, így minden általunk vizsgált motoros képesség tekintetében lemaradnak azok a tanulók, akiknek nincs lehetőségük minden nap valamely mozgástanulásra a testnevelés órán. Ez azt jelenti, hogy intézményi szinten nagy a felelősség, hogy milyen módon szervezzük a mindennapos testnevelést. Úgy tűnik számunkra, hogy a külsős foglalkozás hatékonyságában elmarad az elvárható szinttől. Ezt a mindennapos testnevelés kritikájaként tekinthetjük. Minél multilaterálisabb, sokrétűbb a képzés viszont, annál biztosabb, hogy a tanuló megtalálja a számára legkedvezőbb mozgásformát, mely elengedhetetlen feltétele annak, hogy kialakuljon az egészséges életmódszemlélet és az élethosszon át elkísérje a gyermeket, így csökkentve a kialakuló érrendszeri- és keringési betegségek lehetőségét és javítva az életminőséget, bármely sportág megszerettetésével és üzésével. Az innovációk a további sportágak tantervi bevezetése felé mutatnak (Takács et al., 2019).

A testnevelés tantárgy felé jogos elvárásként fogalmazódik meg, hogy megalapozza a felnőttkori életminőséget és az egészséges életmódot is (Huszár és Bognár, 2006).

A mindennapos testnevelés bevezetését követő időszakban a motoros fitness előtérbe került, jelentősége nagyobb, mint a hagyományosan fontos befolyásoló összetevőként ismert testösszetételé, illetve vérnyomás- és koleszterinszinté (Szakály et al. 2019). Az iskoláskorúak esetében különösen fontos a fitness és a motoros képességek folyamatos fejlesztése és mérése, mely a tanulói attitűdre is befolyással van és prevenciója a szív- és érrendszeri megbetegedések kialakulásának (Szakály et al. 2019).

A tantervi tartalom szervezésének fő feladatai közé tartozik tehát, hogy megmutassa, hogyan fejlesztheti optimálisan az oktatási rendszer a tanulói motivációt, teljesítményeket és kompetenciákat (Réti, 2015).

Így biztosítható, hogy a tantervet és az erre épülő iskolai gyakorlatot alapjaiban meghatározó értékorientációk közvetlenül hatnak a felnőttkori életminőségre, egészségtudatos szokásrendszerre és az életmódra, mely a teljesítményben fog megnyilvánulni (Bognár, 2019).

Tanulmányunk célja volt a mindennapos testnevelés szervezési és megvalósítási rendszerének monitorozása, különböző pedagógiai program és iskolatípusok tekintetében. Kísérleti jellegű kutatásunkkal szeretnénk volna felhívni a figyelmet a testnevelés tantárgy fontosságára, a pedagógiai program és célok megfogalmazására, valamint a szervezés és kivitelezés szerepének hangsúlyosságára.

Felhasznált szakirodalom

- Bognár József (2019): A testnevelés értékorientációja. Új Pedagógiai Szemle 2019/3-4. szám, 100-109.p.
- Borbély Szilvia (2019): A mindennapos testnevelés implementációjának megítélése az Észak- Alföld régióban. Új Pedagógiai Szemle 2019/3-4. szám, 37-55.p.
- Csányi Tamás – Kaj Mónika – Kálbli Katalin – Hernádi Ádám – Király Anita (2018): A magyar 10-18 éves tanulók egészségközpontú fizikai fitness állapota (2017). Kutatási jelentés a Nemzeti Egységes Tanulói Fitness Teszt (NETFIT®) 2016/2017. tanévi országos eredményeiről. Magyar Diáksport Szövetség, Budapest.
- Csányi Tamás - Kaj Mónika – Kálbli Katalin – Hernádi Ádám – Király Anita (2018): A magyar 10-18 éves tanulók egészségközpontú fizikai fitness állapota (2018). Kutatási jelentés a Nemzeti Egységes Tanulói Fitness Teszt (NETFIT®)

- 2017/2018. tanévi országos eredményeiről. Magyar Diáksport Szövetség, Budapest.
- Fehérvári Anikó – Híves Tamás (2019): A mindennapos testnevelés iskolai feltételei, Új Pedagógiai Szemle 2019/3-4.szám, 118-127.p.
 - Fintor Gábor – Juhász Erika (szerk.) (2014): Testmozgás a közösségben, avagy a mindennapos testnevelés jelenléte Szabolcs megyében. Községi művelődés – Községi tanulás Debreceni Egyetem TEK BTK Neveléstudományok Intézete, 67-79 p.
 - Fügedi, B. (2009) A sport, mint az egészségfejlesztés, életminőség-javítás eszköze In: Szatmári Zoltán (szerk.): Sport, életmód, egészség. 1305 p. Budapest: Akadémiai Kiadó, pp. 917-924.p.
 - Fügedi, B. – Capel, S. – Dancs, H. – Bognár, J. (2016) Satisfaction and preferences of pe students and the head of the pe department: meeting the new curricular expectations, Journal of Human Sport and Exercise, 11(1): 1-18.p
 - Fügedi, B. – Bognár, J. – Révész, L. – Horváth, C., (2017) A szülők és gyermekeik viszonya az egészségtudatos fizikai aktivitáshoz, avagy minta-e a szülő? XVII. Országos Neveléstudományi Konferencia. Nyíregyházi Egyetem, Nyíregyháza, 2017. november 9-11.
 - Hamar, P, Peters, D. M. – Berlo, Van K. – Hardman. K. (2006) Physical education and sport in hungarian schools after the political transition of the 1990s. Kinesiology, 1: 86-93 p.
 - Huszár Anikó – Bognár József (2006): Fiatal felnőttek testkultúrája avagy az iskolai testnevelés felnőttkori hatásai Magyarország és Finnország példáján. Új Pedagógiai Szemle, 56., 6. sz., 107–114.p.
 - Kovács Klára (2014): Boldogító mozgás: a sportolás hatása a partiumi hallgatók szubjektív jóllétére, lelki edzettségére és egészségének önértékelésére. Kapocs 13. 2. sz. 2-13. p.
 - Mikulán, R. (2013): Az iskolai testnevelés szerepe és jelentősége az egészségfejlesztésben. Új Pedagógiai Szemle, 7-8: 48-70.p.
 - National Institute for Health and Clinical Excellence. Promoting physical activity for children and young people. London: NICE, 2009
 - Pate, R. R. – O'Neill. J. R. – Mciver, K. L. (2011) Physical activity and health: does physical education matter? Quest, 63: 19–35.p.
 - Réti Mónika (2015): A tanterv szerepe és lehetőségei tartalmi szabályozásban – nemzetközi kitekintés alapján. In: Lukács Judit és Bánkúti Zsuzsa (szerk.): Tanterv, tankönyv, vizsga. OFI, Budapest. 11–32.p.
 - Révész László – Csányi Tamás (2015): Tudományos alapok a testnevelés tanításához. i.kötet: szemelvények a testnevelés, a testmozgás és az iskolai sport

tárgyköréből. társadalom-, természet- és orvostudományi nézőpontok, Magyar Diáksportszövetség, Budapest

- Strong, W. B. et al. (2005) Evidence based physical activity for school-age youth. *The Journal of Pediatrics*, 146: 732–737.p.
- Szakály Zsolt – Bognár József, Lengvári Balázs, Koller Ákos (2019): A mindennapos testnevelés fittségi hatásai alsó és felső tagozatos fiúknál: homok a gépezetben *Új Pedagógiai Szemle* 2019/3-4.szám 56-69.p.
- Takács Alexa – Béres Sándor, Benczenleitner Ottó (2019): Innováció a testnevelésre: a korcsolya és a jégkorongoktatás bevezetésének tapasztalatai. *Új Pedagógiai Szemle* 2019/3-4.szám 128-139.p.
- Tóth László – Zala Borbála – Benczenleitner Ottó – Reinhardt Melinda (2019): Testnevelő mentortanárok mindennapos testneveléssel kapcsolatos attitűdjének vizsgálata személyiségük, énhatékonyságuk, és intézményük szervezeti kultúrája tükrében. *Új Pedagógiai Szemle* 2019/3-4.szám 70-86.p.
- A Nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény (Nkt.) 27. § (11) bekezdés
- A Kormány 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. *Magyar Közlöny*, 2012. évi 66. szám 10832–10834 p.
- 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet XIII. Fejezet az iskolai testneveléssel kapcsolatos szabályok 53. A mindennapos testnevelés, testmozgás megszervezése

ABSTRACT

The different possibility of the execution of daily physical education lessons and them affects of physical performance in different types of school

The main aim of the institute of daily Physical Education (P.E.) lessons was modelling the positive attitude and behaviour of the healthy way of living even in primary schools and reducing the obesity and the heart and circulation diseases. We expect children to be fitter from the institute of daily P.E. The execution of daily P.E. depends on the law, the pedagogical program and the attitude of the school. Even in the North - East region of Hungary, where normally students perform less at the physical tests (NETFIT) than in any other regions.

The main goal of P.E. is to ensure the regular physical activity, which plays an important role in every student's life and promotes life-long health-conscious active life style. However, daily P.E. should be tailored not only the legal requirements but also the local conditions. This also modifies the local pedagogical program and the local curriculum. The law provides an individual opportunity for different types of P.E. lessons, which are influenced by the infrastructure, the real number of P.E. teachers, the attitude of them and

the orientation of the school. We choose nearby primary schools with different pedagogical program and curriculum for our study. We studied the structure of everyday physical education in a central, arts education and a church-maintained primary school and compared their motor skills and physical performance with the NETFIT measurement method which is validated and standardized.

Each student between the age of 10-18 was assessed on four profiles by the NETFIT (Hungarian National Unified Student Fitness Tests). The profiles have different fitness tests. Physical monitoring allows you to measure the effectiveness of our different method of daily physical education lessons, as well as your attitude towards physical activity. The four profiles as a whole describe the health-centered fitness status of students and their motor skills. According to Netfit tests, students may be in health zone, a need for improvement zone, or a need for enhanced development zone.

We assume that students who receive exercise and training in 5 lessons of physical education each day, and who also participate in sport activities within the framework of the pedagogical program, will be more advanced with respect to the motor skills tested than those who spend two hours sport activities at school or outdoor sport clubs and have only three physical education lessons organized. Our studies show, the students who attend physical education classes every day from the first class and also have the opportunity to move around in sports did better at the tests than those who took only 3 lessons and replace the other two. Students who do not have the opportunity to develop daily movement and ability during physical education classes are lagging behind in every profile, including all motor skills tested. This means that there is a great deal of responsibilities at the institutional level on how we organize day-to-day physical education. The preparation of the pedagogical program requires a high level of professional commitment and the proper design of physical education classes play a very important role in the development of a healthy lifestyle, adequate physical activity and the development of motor skills.

Thür Antal

Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola
thurantal@freemail.hu

Dr. habil. Fügedi Balázs

egyetemi tanár

Eszterházy Károly Egyetem, Sporttudományi Intézet, Eger
Gyakorlati képzésért felelős Igazgatóhelyettes,
fugedi.balazs@uni-eszterhazy.hu

IV. KÖRNYEZET, TÉR ÉS IDŐ

GYERMEKRAJZOK ÉS TELEPÜLÉSI KÖRNYEZET

ABSZTRAKT

A gyermekek rajzait szemlélő gondolkodók között vannak, akik a gyermekművészt keresik-találják emóció-dús stílusban, mások a gyermeklélektant kutatják pozitivisták elvek szerint, megint mások a társadalomra, illetve az egyén-környezet viszonyra tesznek megállapításokat a gyermekrajzok tükrében. Magam ez utóbbi irányt folytatom, szűkebben értelmezve a „gyermek és a város” viszony projekcióját rajzaikon keresztül. Cikkemben elsőként a kutatás fogalomstruktúráját jelzem egy-két mondatban. A geográfia, a környezetpszichológia, a didaktika és más tudományok is „érintettek” ebben a kutatásban. Ezután a rajzelemzés analitikus irányait ismertetem. Állításom szerint a pszichoanalízis legfrissebb rajzelemzési módszerei a környezeti kutatásban is jól használhatók. Végezetül bemutatom saját gyűjteményem néhány tanulságos darabját. A rajzokról beszélni nehéz úgy, hogy nem látjuk azokat, ezért az említett képeket bemutatom a HERA Környezetpedagógiai Szakosztályának honlapján: <https://hera-kornyped.webnode.hu/gyermekrajzok>, itt pedig lábjegyzetben ezeknek képek sorszámát hivatkozom.

Kulcsszavak: városi otthontudat, gyermekrajz, rajzelemzés, mentális térkép, környezeti nevelés,

Környezetpedagógiai Szakosztály

1. BEVEZETÉS

1.1. Fogalmi struktúra

A környezeti nevelés hazai gyakorlata legnagyobbbrészt természettudományos irányultságú (Havas– Varga 2006; Rigóczki 2017), pedig a gyermekek számára a települési környezet a mindennapi realitás. A települési környezeti nevelés kitüntetetten fontos, mert a gyermek komfortérzete függ attól, hogy tudja-e kontrollálni környezetét, otthon érzi-e magát (Sallay, 2014), városra értelmezve ezt: képes-e olvasni a várost (Konrád 2003; Kovács 2010). Magam ezt az észlelést nevezem „városi otthontudat”-nak.

Az egyén és a környezet viszonya interaktív jelenség, ami kettős értelemben is igaz: egyrészt azt jelenti, hogy kölcsönösen hatnak egymásra, másrészt azt is jelenti, hogy az egyén aktuális testi-lelki állapota meghatározó abban, miként érzékeli az környezetét (Düll 2002; Lippai 2014). A szubjektív észlelés ezért lényegesen különbözik az objektív valóságtól (Lynch 1960; Orleans 1973, Cséfalvay 1989). A kognitív térérzékelés megismerésére különféle projekciós módszerek léteznek, például mentális térképezés (Cséfalvay 1990; Letenyi 2001; Garda 2009), rajzanalízis (Vass 2006; Hárdi 2002, Perényiné 2011).

A modern oktatásméletek a tanuló-környezet viszonyt kölcsönhatásként írják le (Nahalka 2003; Csapó 2004; Düll 2010). A település és a gyermek kölcsönhatását tovább gondolva kimondhatjuk, hogy a település maga is tanulási környezet, a város a tanító médium, ami igaz az ismeretközlés szintjén is, és az attitűdformálás terén is. Nézetem szerint a város edukációs hatása, az adaptív változás az emlékezés helyein történik (Nora 1984). Emlékezetek konstruálódnak a gyermek kognitív terébe, ezzel megvalósítva az egyén kontrollját környezete felett. Mindez koherens jelenség a konstruktivista nevelésmélettel (Nahalka 2002). A környezeti neveléssel foglalkozó pedagógus (és más szakembernek) küldetése, hogy a gyermek elsajátítsa (megismerje, konstruálja) a geográfiai és egyéb emlékezhelyeket.

De vajon melyek a létező emlékezhelyek a 10-11 éves gyermekek kognitív terében? Erre vonatkozik kutatásom: a településről szóló gyermekrajzokon keresztül igyekszem megismerni a városi otthon tudatot. Gyermekrajzokat elemzek, mert – bár a rajzelemzés nem kor-specifikus – ezek különösképp beszédesek (Nagy 1901, 1906; Gerő 1974). Oly mértékben, hogy egy részük mentális térképnek is tekinthető.

1. ábra: A települési gyermekrajzok elemzésének fogalmi háttere



(Forrás: Saját szerkesztés)

1.2. A gyermekrajz-elemzés történeti háttere

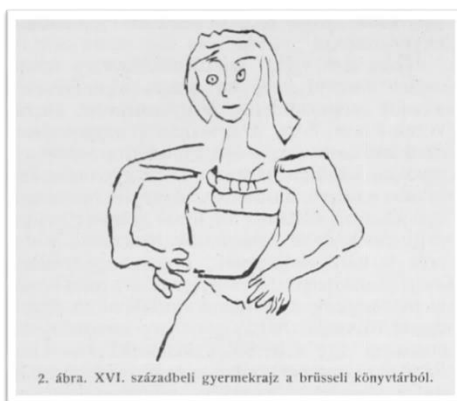
Az egyik legkorábbi reformpedagógiai törekvés 19-20. század fordulóján kibontakozó művészetpedagógia volt. Képviselői, pl. Julius Langbehn, Alfréd Lichtwark azt hangsúlyozták, hogy az emberiség fejlődése során kétféle módon igyekezett megismerni a világot: a tudomány, és a művészet útján (Pukánszky – Németh, 1996). Az ember számára egyaránt fontos mindkét megismerési forma. A gyermekek rajzait vizsgálni azért is izgalmas mulatság, mert mind a tudomány, mind a művészet irányából megközelíthetők.

Talán nem elrugaszkodott a feltételezés, hogy a gyermekek ősidők óta rajzolnak-firkálnak, próbálnak nyomot hagyni ám a technikai feltételek hiányában ez alig maradhatott fenn (2. ábra).

1. ábra: Történelmi gyermekrajzok



1. ábra. Antik Gladiátor. Gyermekrajz Rómából, Tiberius házából.



2. ábra. XVI. századbeli gyermekrajz a brüsseli könyvtárból.

A 20. század elején, annyi más gyermekekhez köthető üggyel együtt történt az áttörés – nem véletlen az unalomig citált Ellen Key tétel: a 20. volt „gyermek évszázada” (Barnetsärhundrade).

A gyermekrajzokkal foglalkozó publikációknak négy irányát vélem felfedezni (a költészetén kívül), tudva, hogy ez a négy halmaz egymástól csak puha határokkal elválasztható. Egyik részük a képzőművészeti viszonyulásukat, értéküket firtatja, más részük a rajzpedagógia mikéntjével foglalkozik (Kárpáti 1997, 2011), a harmadik terület a pszichoanalízis (és művészet terápia), a negyedik irány a rajzok tárgyára fókuszál.

A fenti négy gondolatkörből csak 3-4. pontok kifejtésére van lehetőség, az 1-2 pontok bemutatásától (Rigóczki 2019) a jelen tanulmányban el kell tekintenünk..

2. RAJZ ÉS PSZICHOANALÍZIS

A hazai szakirodalomban minden komoly munka Nagy Lászlóhoz köti a gyermekrajzok lélektani jelentőségének felismerését (Nagy 1901; 1906). Őt követve egy-két évtizeden belül általánosan elfogadott vélekedéssé vált, hogy „a gyermekrajz a gyermekléleknek önként való megnyilatkozása, a gyermeknek egész gondolkozásmódját tükrözi vissza, tehát éppen úgy grafologizálható, mint az írás (Dános 1936). Gerő (1974) a rajzok emocionális hátterét vizsgálta, mely munkásságát Mérei (1975) a Valóságban, Nemes (1975) a Magyar Pszichológiai Szemlében ismertette. A 6-12 éves gyermekek rajzainak fejlődési motivációit, esztétikai minőségeit elemezte Paál (1970, 1977) is több cikkében. Az évszázad néhány kutatása címszavakban: Sáray (1936) A gyermekrajzok lélektani vizsgálata címmel jelentette meg könyvét. A gyermekrajz általános fejlődését vizsgálja, és nagy figyelmet szentel a süketnéma gyermekek rajzaira.

Jankovichné Dalmai (1963) a pszichológiai tényezők összefüggéseit kutatja értelmi fogyatékosok emberrajzában, Flam – Mirtse (1974) a rajzelemzés pszichológiájának addigi fejlődési állomásait mutatja be. Feuer (1989) az "elrontott" családrajzok szerepét értékeli a gyermek pszichodiagnosztikában, Vass (1999) a rajzok pozitívista elemzését mozdította elő (de nem a gyermekrajzokra fókuszálva) szkizofrén betegek farajzainak térszerkezeti algoritmusokkal történő elemzésével, Horváth (2001) mozgássérült óvodások firkatevékenységét kutatta. Szokatlan, a cselekedve tanulás irányába mutató aktivitás, amikor a gyerekek rajzolnak a dohányzás ártalmairól, ezzel szolgálva a prevenciót (Schmidt Péter – Juhász – Korompáky 2003).

A rajzelemzés tehát régi metodika a pszichoanalízisben (a gyermekektől függetlenül), Vass (2006) A rajzvizsgálat tankönyvében 647 forrásmunkát hivatkozik. „A képek pszichológiai szempontú elemzésére számos eljárás született, amióta a lélektan több, mint 200 éve felfigyelt az alkotásokban rejlő projekciókra” (Reinhardt 2013, p108). Példaként hatot említek és illusztrálok. E ponton is jelzem, hogy terjedelmi okból a hivatkozott rajzok nagyobb hányada nem a tanulmány ábráin, hanem a HERA Környezetpedagógiai Szakosztályának honlapján: <https://hera-kornyped.webnode.hu/gyermekrajzok> címen látható. Lábjegyzetként az ottani rajzok sorszáma utalok.

Tehát, fent említett hat példa a következő: (1) A vizualizálási technikával a spontán benyomásokat rögzíthetjük (pl. vidám-komor)⁸. (2) Az empátias elemzés során megpróbáljuk magunkat beleélni a rajzoló szubjektív világába⁹. (3) Furth (1993) ajánlja a képbe való behelyezkedést, hogy ezzel megértse viszonyát a kép többi eleméhez¹⁰. (4) Az egymondatos jellemzés keresi a legfontosabb jellemzőjét rajznak¹¹. (5) A körülírás módszere épp ellentét, megpróbáljuk hosszabban körülírni a kép érzelmi-hangulati minőségét.¹² (6) A kontrasztok módszerével a képet más képekkel állítjuk kontrasztba (ld. 2. ábra). Az 1980-as évek végén szemléletváltás történt, az alkotás folyamata, az eszközhasználat, a rajzolás közbeni kommunikáció is az elemzés részévé vált. Ezen a fejlődési úton jelent meg Hárdi (2002) dinamikus rajzvizsgálata, illetve Vass (2011) átfogó rendszere a hétlépéses képelemzési módszer.

A vonatkozó irodalom legnagyobb részt a rajzoló személy testi-lelki állapotát kutatja, mégis alkalmazhatunk néhány megállapítást az analitikus rajzvizsgálatról a környezetkutatásban is. Kellő óvatossággal – elkerülve az áltudományosságnak azt a csapdáját, hogy a szerző az összefüggésrendszerük ismerete nélkül adaptálja egy társtudomány fogalmait (Ollé 2015) – feltárhatunk bizonyos összefüggéseket. A Vass

⁸-ső rajz

⁹-dik rajz

¹⁰-dik rajz

¹¹-dik rajz

¹²-dik rajz

Zoltán megfogalmazta „hét lépés” mindegyike nem adaptálható, de a közelítésmód és a lépések némelyike igen. Egyike az intuitív elemzés: „Az intuíciót olyan észlelésként definiáljuk, amelyben az inger (rajzi fenomenológia) csak részben vagy egyáltalán nem tudatosodik, és csak a nézőre gyakorolt hatásából ismerhető fel. Ez a hatás lehet érzelem, hangulat, gondolat vagy összefüggés felismerése. Mivel a „meglátás” forrását nem feltétlenül ismerjük, ezért nem tudjuk pontosan megmondani, mi keltette az intuitív benyomást. A gyakorlatban ez azt jelenti, hogy a rajzot nézve hirtelen megérzéseink, nehezen megfogalmazható benyomásaink támadhatnak. Ezek nagyon értékesek lehetnek a rajz megértése szempontjából” (Vass 2003, p.835).”

3. GYERMEKRAJZ ÉS PROJEKCIÓ

„A gyermekrajzok tulajdonképpen hieroglifák, vagyis gondolatok lerajzolásai” – írja Sőtér (1986: p. 197). Diagnosztikus rajzelemzéshez szükséges kompetenciák nélkül is könnyen beláthatjuk a 3. ábra két rajza közötti különbséget. Ugyan arról az iskoláról készült a két kép (Budapest, IV. kerület Pécsi Sebestyén Általános Iskola). Az első képen az ablakok nagyok, rács nélküliek, az ajtó előtt sincs rács a címer nagy és színes, madár csivog a tetőn, az épület belefér a rajzba. A másodikon pici cellablakokat láttunk vastag rácsok mögé rejtve, és a gyerekek, mint elítéltek töltik letöltendő idejüket. A kép előtt egy drámai jelenet: vonul cellájába az elítélt¹³. Hasonlóképp, alapos szaktudás nélkül láthatjuk, hogy a 4. ábrát rajzoló kisfiú is inkább börtönnek éli az iskolát¹⁴.

3. ábra: Két rajz ugyan arról az iskoláról (Bp. IV. kerület)

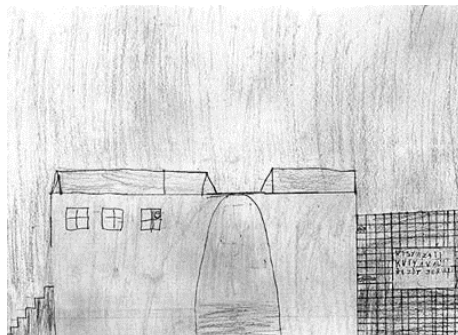


(Forrás: saját gyűjtés)

¹³-dik rajz

¹⁴-dik rajz

4. ábra: Gyermekrajz az iskoláról (Bp. IX. kerület)

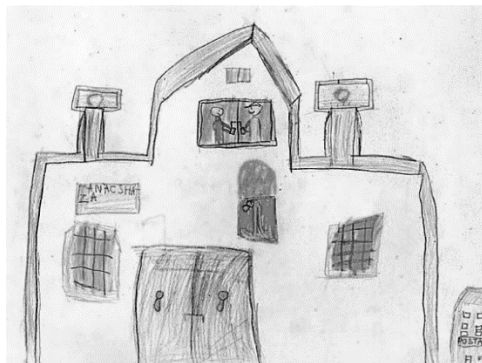


(Forrás: saját gyűjtés)

A szakirodalom látens tartalomnak nevezi a jelentést, amelyet a vizsgált személy tudatosan nem észlel, azonban a vizsgálatvezető azonosítani tud. A fenti képeken ez sarkalatosan látszik. Dúll – Urbán (1997) szerint a környezeti elemeknek a kognitív térben elfoglalt helye részben attól függ, hogy az egyén számára mekkora a használati értéke, részben pedig attól, hogy mekkora a környezet hangulati kapacitása. A gyermekrajzok is egyértelműen a használati és a hangulati értékek kettősségét mutatják¹⁵ (Rigóczki 2003). Ami fontosabb, az nagyobb, a kevésbé fontos kisebb, ami pedig nem fontos, az ki is marad. Lásd, az 5. ábrán a rajzot a fotóval összehasonlítva egyértelműen látszik: a kastélyszerű városháza nagy, a posta fontos, de kisebb, a közte levő épület említésre sem méltó. (A városháza névrajza egyébként a képen „tanácsháza”, és odabent kezdet fognak a politikusok). Navrátil (1973) deformációnak nevezi ezt, amikor a képi kifejezés méretviszonyai megváltoznak (diszproporció), a részek helyének megváltoztatása (diszlokáció).

¹⁵-dik rajz

5. ábra: Utcarészlet a rajzon és az objektív valóságban (Bp. IV. kerület)



(Forrás: saját gyűjtés)

A gondolatstruktúrában itt helye volna – ám a terjedelmi korlátok miatt még sincs „helye” – a kognitív és mentális térkép fogalmának; a környezetpszichológiai vonatkozásoknak; az „emlékezés helyei” elméletnek. A lényeg, hogy az egyén kognitív terében a testi lelki állapota függvényében torzul az objektív környezetről kialakult kép, ami a projektív módszerekkel tanulmányozható.

Kutatásomban azt keresem, hogy mit gondolnak a települési környezetükről a 10-13 éves gyermekek, és ezt város/község rajzok elemzésével teszem. A projektív rajz Vass értelmezésében azt jelenti, hogy „a rajz az Instrukció keretein belül szabadon készült irányítás nélkül a rajzoló azt és úgy rajzolhatja meg, amit és ahogyan akar, a vizsgálatvezető nem szól bele. A vizsgált 11 éves korosztályra azért esett a választás, mert erősek az affektív és a kognitív hatások is. Ezt a korosztályt a szemléleti realizmus jellemzi, amely a gyermekrajz fejlődésének 8–9. év végétől kezdődő negyedik szakasza Luquet (1927). A rajzoló „lemásolja”, képzeletét (analóg reprezentáció)¹⁶. A képek többségére mindezt a formadominancia jellemző, elsődleges, a formák ábrázoló, valóságmegragadó szerepe. A színek alárendelődnek a formának, mégis jelentéstartalmuk van a lényegkiemelés. (A szín-domináns képeket az érzelmi-hangulati expresszió jellemzi).¹⁷ Lehet az ábrázolás ikonikus, amikor a rajz eltúlozza a tárgy valóságos alakját és részleteit¹⁸ (Sehringer, 1999). Az épületek között többet is találunk, amelyek igen részletes megfigyelésről tanúskodnak. Nyilvánvaló – és a tanítóval történő beszélgetés is igazolta – hogy korábbi rajztechnikai gyakorlatot idéztek fel.

¹⁶-dik rajz

¹⁷-dik rajz

¹⁸-dik rajz

Mindebből messzemenő következtetéseket lehet levonni: a rajzórán más céllal végzett munka, „személyes ismerőssé” tette a gyermekekkel az adott objektumokat, „olvashatóvá” váltak az épületek. A megismerem-megszeretem elv példaértékű megnyilvánulásai¹⁹. (A jó kézügyességgel készült rajzokat hajlamosak vagyunk intelligensebbnek tartani. A pszichodiagnosztika irodalma ezt artefaktumnak nevezi.)

A rajzi jegyek, itemek statisztikai megoszlását bemutatni (Rigóczki 2019) itt nincs lehetőség, be tudom mutatni azonban az elemzés során megfogalmazott tapasztalatokat.

A térképvázlatok. (a.) Konkrét, térképnek szánt alkotások²⁰, vagy (b) utcahálózatot szemléltető (nagyjából) felülnézeti rajzok. A rajzokon három-öt objektumot, és néhány összekötő utat részletesen lerajzoltak, a közöttük levő házakat elhagyták, vagy elnagyolták. A házak/objektumok fontossága egyértelműen leolvasható ezekről a rajzokról²¹. Ide sorolhatók a lakótelep-ábrázolások is. Ez utóbbiakról az előzetes hipotézis szerint úgy gondoltuk alig lesz rajtuk zöldterület, a rajzok nagy részén azonban nagyok a zöld terek, és csak másodlagosak a házak²². Meglepően sok volt a zöldterület ábrázolás. Lehet, hogy itt a primer elaboráció jelenségét tapasztaljuk – a gyermekrajzokban az élmény feszültségcsökkenés nélküli újratereztése, a kívánt tárgy (cselekvés) helyettesítése a képpel, esetleg annak társas sikerével (Gerő 1974). Részletesebben, gondosabban, színesebben formálja meg a gyermek az adott motívumot, ami megkülönbözteti az adott részletet más részletektől²³ (6. ábra).

6. ábra: Gyermek a zöld területet elválasztó kerítésen kívül (primer elaboráció)



(Forrás: saját gyűjtés)

¹⁹-dik rajz

²⁰-dik rajz

²¹-dik rajz

²²-dik rajz

²³-dik rajz

- Az utcarészletek két-három épületet mutatnak be, gépkocsikkal, fákkal járókelőkkel²⁴. A Játsszótereket is itt vettük számba
- A képeslapszerű ábrázolások különböző motívumok egymásmellé rajzolásával készülnek²⁵.
- Egy épületet mutat be a rajzok többsége (lakóház, iskola, sok a templom, fagyizó, stb.). A kereskedelmi intézmények száma is igen nagy, a névrajzban is sok ilyen szerepel, amelyek harmadában angol kifejezéseket próbáltak leírni a gyerekek kevés sikerrel („Júliusz Melyn”, "Börge King"). A bevásárlóközpontok megjelenése nagyon hangsúlyos (Lurdi, Europark, Praktiker, SPAR). A rajzok szerint ezek csak kockák nagy színes feliratokkal.²⁶
- Meglepően nagy számban ábrázoltak hidakat²⁷, köztéri alkotások viszont alig jelennek meg. A kollektív emlékezet, emlékezés helyei, az „édes otthon” tudat kialakulásában szobrainknak gyakorlatilag nincs hatása. Ez alól alig pár kivételt tudunk említeni.
- A sportesemények jellemzően kinetikus rajzok (mozgás, cselekvés ábrázolása). (a) egy részükön a gyermek sportol, pl. evez, úszik²⁸, (b) más részük a stadionban történik (tudva, hogy a mintavétel nagyobbik része Újpesten és Ferencvárosban történt).²⁹ Meglepő, hogy ezek között Ferencvárosban sok volt a deviáns magatartás ábrázolása.
- Szimbólumok közé soroltuk az önálló címer és zászlóábrázolásokat, azzal a kitéttel, hogy ilyenek a többi rajzon is megjelenhetnek.³⁰
- Az utak és a határok fogalma jellemzően egybe esik. A diagnosztikus rajzelemzés az „akadály” kifejezést a motívumokat egymástól elválasztó vonalakra, tárgyakra alkalmazza. Mindez hangsúlyosan jelentkezik a rajzokon³¹. (7. ábra)

²⁴-dik rajz

²⁵-dik rajz

²⁶-dik rajz

²⁷-dik rajz

²⁸-dik rajz

²⁹-dik rajz

³⁰-dik rajz

³¹-dik rajz

7. ábra: Utak = határok



(Forrás: saját gyűjtés)

4. KÖVETKEZTETÉSEK

A szakirodalmat és az empirikus kutatás tapasztalatait összefoglalva megállapíthatjuk, hogy az egyénre vonatkozó pszichoanalitikus rajzvizsgálat és a helyre vonatkozó geográfus szemléletmód összeegyeztethető, az előbbinek a metodikája szűkítve alkalmazható. A gyermekek kognitív térképének megjelenítésére a gyermekrajzok jól használhatóak, a gyermekrajzok egy része mentális térképként értelmezhető. A konstruktivizmus elmélete, és az emlékezet helyei a gyermekrajzokon jól azonosíthatók. Kimondhatjuk, hogy a környezetről adott gyermekrajzok elemzése egy gyakorlati eszköz, amely a „város személyiségéről” adhat lényegi információkat. Olyanokat, amelyeket a környezeti neveléssel foglalkozó pedagógusnak, és a településéért felelősséget érző önkormányzatnak is érdemes figyelembe venni. A legfontosabb következtetés, hogy a pedagógusoknak és a város vezetőknek sokkal nagyobb figyelmet kellene szentelniük a városi környezeti nevelésre. Tanulási környezetként kellene gondolni a városra ennek megfelelően szervezni a tanórai munkát, szabadtéri foglalkozásokat, kulturális programot, helytörténeti vetélkedőt stb.

Felhasznált szakirodalom

- Csapó B (2004): Tudás és iskola. Műszaki Kiadó, Budapest
- Cséfalvay Z. (1990) Térképek a fejünkben. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Cséfalvay Z. (1989): „„Behaviorista forradalom” a geográfiában. Földrajzi Értesítő, 1989/1–2.
- Dános E. (1936): Magyar Pedagógia 45. Új magyar könyvek és füzetek
- Dúll A – R Urbán (1997): Az épített környezet konnotatív jelentésének vizsgálata: módszertani megfontolások. Pszichológia, 1997/2 p. 151
- Dúll A. (2002): Kísérlet egy tranzakcionális környezetpszichológiai fogalom operacionalizálására: a lakó-otthon összeállítás empirikus vizsgálata I. A kutatás elméleti háttere. Pszichológia. 2002/1
- Dúll, A. (2010): Helyek, tárgyak, viselkedés. L'Harmattan Kiadó, Digitális tankönyvtár
- Feuer M. (1989): "Elrontott" családrajzok szerepe a gyermek–pszichodiagnosztikában. Magyar Pszichológiai Szemle 1989/4. szám (384. oldal)
- Flam. P. – Mirtse M. (1974): Az akceleráció vizsgálata 27-44 hónapos gyermekek emberalakrajzai alapján. Magyar Pszichológiai Szemle 31. 1974/1
- Furth, G.M. (1993): Heilen durch Malen, Olten und Freiburg. in Breisgau: Walter
- Garda V. (2009): A szubjektív térérzékeléssel kapcsolatos vizsgálatok elméleti háttere és alkalmazási területei. Tér és Társadalom 23. évf. 2009/1. 43-53. p.
- Gerő Zs. (1974): A gyermekrajzok esztétikuma. Akadémiai Kiadó
- Havas P., – Varga A. (2006): A környezeti nevelés mint a közoktatás-fejlesztés eszköze. Kutatási záró tanulmány, Budapest, 2006. április 24.
- Hárdi I. (2002): A dinamikus rajzvizsgálat. Akadémiai Kiadó
- Harrower, M. (1968): Appraising Personality. An introduction to the Projective Techniques. New York, Simon and Schuster.
- Horváth D. (2001): Mozgássérült óvodások firkatevékenységének megfigyelése (Összehasonlító kísérlet óvodai kiscsoportban) Magyar Pedagógia. 2001/1
- Jankovichné Dalmai M. (1963): Pszichológiai tényezők összefüggése értelmi fogyatékosok emberrajzában. Pszichológiai Tanulmányok 1963/5.
- Kárpáti A. – Gyebnár V. (1997): A TCT/DP rajzos kreatív gondolkodás teszt. Pszichológia 1997 / 1. szám (23. oldal)
- Kárpáti A. (2011): Esztétikai nevelés az új képkorszakban: a gyermekrajztól a vizuális nyelvig. Magyar Tudomány 2011/9, 1058. oldal
- Kerékgyártó I. (1989): Bevezető. in Autodidakta Cigány Képzőművészek II. Országos Kiállítása

- Konrád Gy. (2003): A város mint műemlék. *Hungarológiai közlemények, Újvidéki Egyetem Bölcsésztudományi Kara Magyar Tanszékének folyóirata* 2003/1
- Kovács Sz. (2010): Budapest a századfordulón – A modern nagyváros narratívái. Doktori (PhD) értekezés, Témavezető: Berta Erzsébet, társtémavezető: Dr. Varga Pál, Debrecen
- Letenyei L. (2001) Településtervezés és mentális térképezés. — *Falu Város Régió.*
- Luquet, G.H. (1927): *Le dessin enfantin.* Paris, F.Alcan
- Lynch, K. (1960) *The image of the city.* MIT-Press, Cambridge/Mass. Lynch, K. (1965) *Structure de la perception urbaine.* — Choay, F. (ed.) *L 'Urbanisme — utopies et réalités.* Paris. 278-289. o.
- Lippai E. (2014): Olvasható iskola – Tanulási helyszínek környezetszichológiai elemzése. PhD-disszertáció, Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Pszichológiai Doktori Iskola
- Mérei F. (1975): Gerő Zsuzsa: A gyermekrajzok esztétikuma, *Valóság* 1975/6, p116-118
- Nagy L. (1901): A gyermeki lélek megfigyelése. *Néptanítók lapja* 1901/18 (338. oldal)
- Nagy L. (1906): A gyermektanulmányozás mai állapota. *A Magyar Filozófiai Társaság közleményei* 1906/2. füzet (78. oldal)
- Nahalka I. (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nahalka I. (2003): A tanulás. In *Didaktika.* Szerk. Falus Iván, 5. fejezet, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Nemes L. (1975): A gyermekrajzok esztétikuma/Gerő Zsuzsa. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 1975/6 , 650. oldal)
- Nora, P. (1984): Emlékezet és történelem között. A helyek problematikája. Ford. K. Horváth Zs. *Múlt és Jövő*
- Ollé J. (2015): Előadás az áltudományosságról. DOSZ Café rendezvény 2015.02.27, Doktoranduszok Országos Szövetsége (43:20) <https://www.youtube.com/watch?v=CWp9cWcR064http://old.ektf.hu/hefoppalya/zat/nevtarsal/index.html>
- Orleans, P. (1973) Differential cognition of urban residents: Effect of social scale on mapping. — Downs, R.M.— Stea, D. (eds) *Image and Environment.* Aldine, Chicago. 115-130. o.
- Paál Á. (1970): A gyermekrajzok fejlődésének motivációi a 6-10. év között *Magyar Pszichológiai Szemle*, 1970/4, p573
- Paál Á. (1977): Gyermekrajzok esztétikai minőségei 6-12 éves korban. *Magyar Pszichológiai Szemle* 34. 1977/5, p492-504

- Perényiné Somogyi A. (2011): A gyermekek környezeti attitűdjeinek vizsgálata projektív eljárásokkal. Új pedagógiai szemle 2011/1-5. sz.
- Pukánszky B. – Németh A., (1996): Neveléstörténet, Nemzeti Tankönyvkiadó
- Reinhardt M. (2013): Miben segít a rendszerszemléletű konfigurációelemzés az alkotások pszichológiai elemzése során? A hétlépéses képelemzési módszer (Seven-Step Configuration Analysis, SSCA) rövid bemutatása. Psychologia Hungarica Caroliensis, 2013, 1, 1, 108-113.
- Rigóczki Cs. (2003): A város a gyermekek szemével. Természet Világa; 2003/1 p.42
- Rigóczki Cs. – Jakab Gy. (2017): Környezeti nevelés telefonos segítséggel online technikával támogatott városi sétautak. In Oktatástervezési és Oktatás-informatika Konferenci absztraktkötet. Szerk: Hülber László, Eszterházy Károly Egyetem, ISBN 978-615-5621-36-9
- Rigóczki Cs. (2019): Gyermekrajzok és a települési-otthon tudat. EDU 2019, megjelenés alatt. ((HA 2019, akkor már jATES. Lehet, hogy már meg is jelent?)))
- Sallay V. (2014): Környezeti-érzelmi önszabályozási folyamatok a családi otthon terében. PhD-értekezés,
- Sáray J. (1936) A gyermekrajzok lélektani vizsgálata
- Schmidt P. – Juhász J. – Korompáky M. (2003): A megelőzés fontosságának sajátos példája: gyermekrajzok a dohányzás ellen — Európai modell az iskola egészségügyi ellátás speciális kérdéseiről. Egészségnevelés. 44, 6, 261—263.
- Sommers, P. van (1984): Drawing and Cognition. Cambridge University Press
- Sőtér I. (1986): Szándékolt szörendi hibával (Mészöly Miklós: Merre a csillag jár). Jelenkor, 1986/3
- Vass Z (1999): A projektív rajzvizsgálat objektivizálása felé; Elemzés algoritmusokkal; Szkizofrén betegek farajzainak térszerkezeti elemzése 1999/1 (111. oldal)
- Vass Z. (2006). A rajzvizsgálat pszichológiai alapjai. Budapest: Flaccus. Kiadó
- Vass Z. (2011): A hétlépéses képelemzési módszer (SSCA). Flaccus Kiadó

ABSTRACT

CHILDREN'S DRAWING AND URBAN ENVIRONMENT

Among the thinkers inspecting the artworks made by kids, some seek and find the emotional artist, while others study the mindset of a child under positivist principles. Hereinafter I review the artistic point of view of the past 120 years and I showcase my own collection and its own unique analysis. It's difficult to talk about artworks without seeing them, so you can view the pictures in the gallery of HERA's Environmental Pedagogy's department's website, <http://kornyped.webnode.hu/gyermekrajzok> and in the footnote I refer to the pictures' serial numbers.

Rigóczki Csaba

Ph.D. aspiráns

Jaschik Álmos Szakgimnázium természettudományos tanára

ÖKOLÓGIAI LÁBNYOM VIZSGÁLAT A 12-14 ÉVES KOROSZTÁLY KÖRÉBEN

ABSZTRAKT

Kutatásomban azt vizsgálok, mekkora a magyarországi 12-14 éves diákok ökológiai- és karbonlábnyoma, valamint mit gondolnak arról, mit tehetnének a Föld védelme érdekében. A felmérés a XXI. Bókay Árpád Országos Biológiaverseny egyik feladatának keretén belül valósult meg. 129 fő szolgáltatott adatot arról, hogy az osztályukba járó társaiknak mekkora az ökológiai- és karbonlábnyoma, így összesen 2830 fő vett részt a felmérésben. A mintaadók körülbelül 10%-a volt az, aki vagy nem jól oldotta meg a feladatot vagy az osztálytársak nem szolgáltattak adatot, így a kiértékelhető válaszadók száma 2553 fő. A válaszadók 49%-a fiú, 51%-a lány volt.

Azt is vizsgáltam, hogy mit gondolnak a válaszadók arról, hogyan lehetne csökkenteni az eredményüket, ehhez online ökológiai lábnyom mérési eszközt alkalmaztam.

Azt is vizsgáltam, vajon mit gondolnak arról, hogy miként lehetne javítani az országos átlagon a hasonló korú diákok esetében. Kíváncsi voltam a véleményükre arról is, hogy a hazai 18 éven felüliek körében végzett korábbi hasonló vizsgálatok során kapott értékeket hogyan javíthatnánk, mit változtassunk életmódunkon, annak érdekében, hogy megóvjuk környezetünket.

Előzetesen négy hipotézist fogalmaztam meg, melyek a kutatás során beigazolódtak. Az első, hogy a vizsgált diákok ökológiai lábnyomának legnagyobb kitevője az otthon töltött időhöz kapcsolódik. A második, hogy azokon a településeken, ahol a népességszám nagyobb, az ökológiai- és karbonlábnyom is nagyobb, mint a kisebb településeken élőké. A harmadik, hogy a vizsgált diákok rendelkeznek olyan tudással, amely segíthetné őket abban, hogy az ökológiai-és karbonlábnyomuk kisebb legyen. A negyedik pedig, hogy a vizsgált ökoiskolák tanulóinak kisebb az ökológiai-és karbonlábnyoma mint a nem ökoiskolai diákoké.

Kulcsszavak: ökológiai lábnyom, karbonlábnyom, szemléletformálás

Szakosztály: Környezetpedagógiai szakosztály

1. BEVEZETÉS

A 2019 első felében végzett mérés során azt vizsgáltuk, mekkora lehet a magyarországi 7-8. osztályos diákok ökológiai- és karbonlábnyoma, felfedezhető-e eltérés ökoiskolák és nem ökoiskolák között, hat- és nyolcosztályos gimnáziumok és általános iskolák tanulói között. A túlfogyasztásról, a hulladékmentes, hulladékcsoökkentő életvitelről, az ökológiai lábnyomról minden médiafelületen – Facebook-on, Instragram-on, Youtube-on – lehet tartalmat találni. Kíváncsiak voltam vajon a magyarországi vizsgált életkorba tartozó diákok tudják-e valójában, hogy mi az az ökológiai- és karbonlábnyom. Vizsgáltuk, hogy mennyire cselekszenek környezettudatosan, és hogy mit gondolnak, mit tehetnének ők, a családjuk, az oktatási intézmény, amelybe járnak, valamint a felnőtt lakosság, hogyan csökkenthetnék az ökológiai- és a karbonlábnyomukat. Kíváncsiak voltunk, hogy van-e különbség a kisebb népességszámú települések és a nagyobb népességszámú városokban élő 7-8. osztályos diákok eredménye között.

2. SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS

2.1. Ökológiai lábnyom

Az ökológiai lábnyom (ecological footprint) fogalom azt mutatja meg, hogy az embereknek, az országoknak mekkora területre van szükségük ahhoz, hogy fenn tudják tartani a jelenlegi életszínvonalukat (Kerekes 2007).

Ezen kívül megtudhatjuk, hogy a vizsgált népesség milyen mennyiségű földterületet használ, mekkora az általuk hasznosított erőforrások mértéke, valamint az emiatt keletkező hulladék szintje (Wackernagel – Rees 2001).

„Az ökológiai lábnyom (ÖL) egy olyan számítási eszköz, mely lehetővé teszi, hogy felbecsüljük egy meghatározott népesség vagy gazdaság erőforrás-fogyasztási és hulladékfeldolgozási szükségleteit termékeny földterületben (globális hektár - gha) mérve” (Wackernagel – Rees 2001: 21).

Ezzel a méréssel az állapítható meg, hogy amennyiben egy népesség vagy ország ökológiai lábnyoma nagyobb, mint az a biokapacitás, amely rendelkezésre áll, akkor az az életmód, amelyet élnek nem fenntartható (Lenzen 2003).

Ennek hatására 2005-ben a Global Footprint Network útjára indított egy kampányt, a „Tíz a Tízben”-t (Ten-in-Ten), amelyben kitűzött céljaik között szerepelt, hogy tíz év alatt legalább tíz kormány alkalmazza az ökológiai lábnyomot, mint indikátort. Programjuk sikeresnek bizonyult, mivel már a kampányt követő negyedik évben több ország csatlakozott programjukhoz, beleértve Magyarországot is.

A Global Footprint Network szolgáltatja az egyik legtöbb adatot ebben a témában közel 150 ország részvételével, már 1961 óta.³²

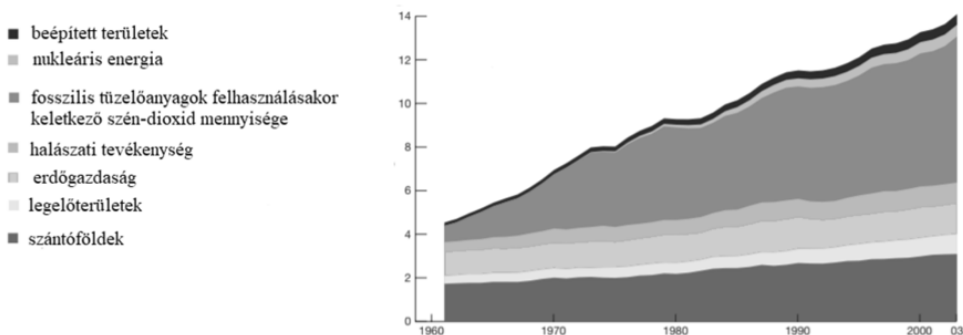
Magyarország a Nemzeti Éghajlatváltozási Stratégiai keretében belül, mint önkéntes mérési eszközt kezdte el alkalmazni az ökológiai lábnyom mérést (Vid 2007).

Más nemzetközi szervezet, így a WWF (World Wildlife Fund– Természetvédelmi Világalap) is foglalkozik az ökológiai lábnyom mérésével. Ehhez kapcsolódva az Élő Bolygó Jelentésben (Living Planet Report 2000) kifejtették, milyen hatása van az emberek jelenlegi fogyasztó életvitele, életszínvonala a Föld nyersanyag-és ásványkészletére, valamint az élőlényekre (Loh 2000).

A 2006-os Élő Bolygó jelentésben az ökológiai lábnyom hét legfontosabb összetevőjét határozták meg. Ezek között szerepelt a nukleáris energia (nuclear energy), a halászati tevékenység (fishing ground), a beépített területek (built-up land), a fosszilis tüzelőanyagok felhasználásakor keletkező szén-dioxid mennyisége (CO₂ from fossil fuels), az erdőgazdaság (forest), a szántóföldek (cropland) valamint a legelőterületek (grazing land).³³

Az 1. ábrán látszik, hogy 2003-ig az ökológiai lábnyom legnagyobb kitevője a fosszilis tüzelőanyagok felhasználásakor keletkező szén-dioxid mennyiség volt, ami több mint 50%-át tette ki az ökológiai lábnyomnak.

4. ábra: Az ökológiai lábnyom összetevői 1960-2003



Forrás: Living Planet Report 2006 alapján saját fordítás

³² How we can bend the curve. Global Footprint Network Annual Report.

https://www.footprintnetwork.org/content/images/uploads/Global_Footprint_Network_2009_annual_report.pdf Megtekintés dátuma: 2019. május 31.

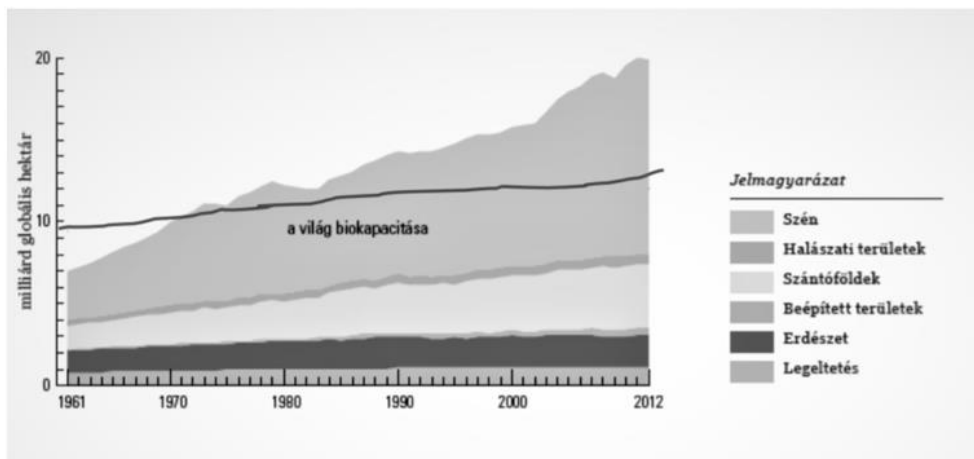
³³ Living Planet Report 2006:

https://www.footprintnetwork.org/content/images/uploads/LPR_2006_English.pdf

Megtekintés dátuma: 2019. június 25.

A 2. ábrán látható, hogy a 2016-os Élő Bolygó Jelentés már a szén külön összetevőként jelöli az ökológiai lábnyom összetevői között, amely így a legmeghatározóbb lett. 2012-re közel 20%-kal nőtt a felhasználása 1961-hez képest.

5. ábra: Az ökológiai lábnyom összetevői 1961-2012



Forrás: Az Élő Bolygó Jelentés 2016

A WWF hivatalos ökológiai lábnyom kérdőíve négy részre osztja az ökológiai- és karbonlábnyom mérés területeit, ezzel határozva meg az ökológiai lábnyom mérésének módszerét. Ezek között szerepel a táplálkozás, az utazás, az otthon és az életmód.³⁴

A mérések hitelessége érdekében 2003 óta a Global Footprint Network Advisory Council testülete foglalkozik azzal, hogy minél megbízhatóbb és egyre kevesebb hibával rendelkező mérőeszköz lehessen az ökológiai lábnyom kérdőíve. Vannak olyan országok, így Németország vagy Svájc is, amelyek már hivatalos fenntarthatósági mutatóként kezelik az ökológiai lábnyomot. Azért tartják ezt fontosnak, mert így az aktuális életszínvonalhoz szükséges termékek, majd a megtermelt hulladék mennyiségét is nyomon tudják követni. Ezek segítségével igyekeznek egy kevesebb természeti terhelést jelentő gazdaságot kialakítani (Vida 2007).

³⁴ Ökológiai lábnyom kérdőív a WWF weboldalan: <http://www.labnyom.wwf.hu/hu/index>
Megtekintés dátuma: 2019. május 31.

2.2. Az ökológiai lábnyom mérés kritikái

Több kritika is érte már az ökológiai lábnyom mérőeszközét. Volt, aki felvetette, hogy a mezőgazdasági munkák és a termelési folyamatok során nincs külön mutató a talaj kihasználására, a talajvizek és a talaj minőségére ható negatív tényezőkről (Móznér et al. 2012).

Wiedmann és Lenzen az elsődleges- és másodlagos termelők közötti mérést gondolják problémának, ugyanis más-más hatékonysággal mérhető ezeken az eseteken az ökológiai lábnyom. Példájukban a mezőgazdasági termelőket (elsődleges termelők) és a pékeket (másodlagos termelők) vetették össze. Azt állapították meg, hogy az elsődleges termelők esetében a hatékonyság növelése nem jár együtt az országos ökológiai lábnyom értékének csökkenésével, a másodlagos termelőké pedig igen, míg a szerzők szerint fontos lenne ezt a két területet is egységes módszertani alapokra helyezni (Wiedmann –Lenzen 2007).

A köztudatban kezdett elterjedni az nézőpont, hogy az ökológiai lábnyom mérése lefedi a fenntarthatósági mutatószámokat. Fiala tanulmányaiban ezt cáfolta, mivel szerinte egy mérőeszköz nem fedheti le teljesen a fenntarthatósági mutatót, ugyanakkor véleménye szerint fontos eszköz lehet a lakosság figyelmének felkeltésére, annak illusztrálására, hogy milyen következményekkel jár jelenlegi életszínvonaluk (Fiala 2008).

Érték kritikák a mérőeszközt azzal kapcsolatban is, hogy nem mutat előrejelzést a jövő számára. Costanza úgy vélte, hogy az ökológiai lábnyom és ehhez kapcsolódva az ISEW (Index of Sustainable Economic Welfare - Fenntartható Gazdasági Jólét Index) is tartalmaz olyan tartalmakat, amelyek előnnyel és hátránnyal is bírnak. Véleménye szerint az ilyen típusú aggregált indikátorok segíthetik a környezetvédelmi döntéseket. Ezt azzal indokolta, hogy amennyiben az ökológiai lábnyom értéke emelkedik, akkor egyre több gha-ra van szükség, ennek eredményeképp pedig csökken a Föld kapacitása. Ugyanakkor, ha az ISEW értéke nő, akkor az azt jelzi, hogy kedvezőbben hat az életszínvonal a Föld eltartó képességére. Costanza szerint ezt a két mutatót együttesen kellene alkalmazni az adatok kiértékelésekor (Costanza 2000)

Vannak, akik a fosszilis energiafogyasztást, mint az ökológiai lábnyom kiindulópontját tekintik hibának. Ayres úgy gondolta nem elég, hogy szén-dioxid hangsúlyos a mérőeszköz, mivel a metán ugyanúgy felelős az üvegházhatásra, így fontos lenne ezzel kapcsolatban pontosítani a mérőeszközön (Ayres 2000).

Mindezek ellenére abban egyetért a legtöbb tudós, hogy szükség van az ökológiai lábnyom mérésére, mivel jelenleg ez az egyik legnagyobb adatbázissal rendelkező mérőeszköz. Könnyen értelmezhető, az adatokhoz gyorsan hozzá lehet férni, valamint a fogyasztókból indul ki, ezzel segítve a társadalmi pozitív környezeti attitűd fejlesztését.

Segítségével könnyebb gyorsan látványos mutatók keletkezhetnek, amelyek hozzájárulhatnak ahhoz, hogy a lakosság felismerje jelenlegi életszínvonalának esetleg környezetre negatívan ható területeit. (Moffatt 2000).

2.3. A környezettudatos fogyasztói magatartás

A környezettudatos fogyasztói magatartásra, mint fogalomra nincs egységes definíció, ugyanakkor több olyan kifejezés is található, amelyek erre vonatkoznak (environmentally significant behaviour, pro environmental behaviour, environmentally-conscious behaviour).

Van olyan fogalom, amely szerint a környezettudatos magatartás a természeti környezet megőrzését jelenti. Ebbe beletartozik az újrahasznosítás, a víztakarékosság, a tudatos hulladékkezelés vagy éppen a megújuló energiaforrások használata (Kaiser – Fuhrer 2003).

Vannak olyanok, akik szerint különböző elméletek, gondolatok összessége határozza meg az emberek környezettudatosságát, ezek hatnak igazán rájuk. Ilyen például, hogy nem az ember uralja a környezetet, a különböző információk, amelyek arról szólnak, hogy miért fontos a természet vagy pedig, hogy komoly változások szükségesek a környezetszennyezéssel szemben (Banerjee – McKeage 1994).

Van, aki úgy véli, ha valaki, már törődik a környezetével, figyel a levegő- vagy vízszennyezésre, az már „zöld”, vagyis rendelkezik környezettudatos magatartással (Shrum et al. 1995).

Kerekes és Kindler úgy fogalmazott, hogy az tekinthető környezettudatosnak, aki kifejezetten környezetbarát termékeket vásárol, ezt tartja használatukkor elsődlegesnek. Kerüli azokat az árucikkeket, amelyek előállítása negatív hatással lehet a természeti környezetre, károsak az egészségre, csomagolásuk környezetszennyező (Kerekes – Kindler 1997).

Stern véleménye szerint az tekinthető környezettudatos fogyasztónak, aki képes úgy vásárolni, hogy a termék alacsonyabban terhelje a környezetet, valamint magatartásával hozzá tud járulni a hulladék csökkentéséhez (Stern 1999).

A tudatos fogyasztókat Ottman szerint megkülönböztethetjük három kritérium alapján is. Eszerint az elmélet szerint vannak az állatvédők, az egészségfanatikusok és a földvédők. Az állatvédők nem fogyasztanak vagy vásárolnak állatokon tesztelt termékeket, védik őket. Az egészségfanatikusok az egészségmegőrzés szempontjait tartják előtérben, minden mesterséges dolgot kerülnek. A földvédők legfontosabbnak a természet megóvását tartják, igyekeznek hulladékmennyiségükön csökkenteni (Ottman 1998).

Hogy igazán megvalósuljon a környezettudatos magatartás, a Roper Organization alapján, három fázison kell keresztül mennie az embereknek.

- Első lépés a környezeti, természeti problémák felismerése, ezzel kapcsolatos aggályok megjelenése. Ekkor még a cselekvés elmarad.
- Második lépésként már az aggodalom szintjét meghaladja a cselekvés, így egyre több olyan viselkedési forma alakul ki, amely a környezet védelmét helyezi előtérbe.
- Harmadik lépés, hogy azon tevékenységek sokasága, amelyek a természet megóvását helyezik előtérbe, a mindennapok részévé válik (Ottman 1998).

Ahhoz, hogy a környezettudatos magatartás fennmaradjon, a mindennapok során áldozatra van szükség a fogyasztók részéről. Életformájukat, közlekedési szokásaikat meg kell változtatni, amely nem minden esetben megy könnyen (Stanley – Lasonde 1996).

A 21. században ez a helyzet pozitívabban formálódott, ugyanis jelenleg egyre több alacsony árfekvésű termék környezetbarát, állatkísérlet-mentes, lebomló csomagolású, esetleg csomagolásmentes. A tömegközlekedés fejlődése, az energiatakarékos izzók, a víztakarékos csapok, zuhanyrózsák segíthetik a környezettudatos alternatívák választását. A szelektív hulladékgyűjtés, a komposztálás mind a mindennapi élet részesei lehetnek kisebb odafigyeléssel is, ezzel segítve a „ma is tettem valamit” pozitív érzésének megerősítését, amely hozzájárulhat a hosszú távú, eredményes környezettudatos életvitelhez. Mindehhez pedig széles körben segít tájékoztatást, ötleteket nyújtani a multimédia közeg.

3. ORSZÁGOS ÖKOLÓGIAI LÁBNYOM MÉRÉS

3.1. A kutatási adatok ismertetése

A kutatásban magyarországi 12-14 éves diákok vettek részt a XXI. Bókay Árpád Országos Biológiaverseny egyik feladatának megoldásával. A mérés során a WWF hivatalos ökológiai lábnyom mérőeszközét³⁵ alkalmaztuk, annak érdekében, hogy a diákok eredménye összevethető legyen a magyarországi 18 éven felüliek értékeivel is. Ez a mérőeszköz az ökológiai lábnyomot bolygóban, a karbonlábnyomot pedig tonnában határozza meg. A kérdőív segítséget nyújtott a diákok és családjuk szokásait megismerni, ez alapján felmérni az ökológiai-és karbonlábnyomuk méretét. Tartalmaz a kérdőív olyan témaköröket, amelyek más eredményt adhatnak, mint a felnőtt kitöltőknél. Ilyen lehet a közlekedés, hiszen a kitöltők feltehetően olyan intézménybe járnak, amely közel van a lakhelyükhöz, valamint a közös használati tárgyak és műszaki eszközök vásárlása.

³⁵ Ökológiai lábnyom kérdőív a WWF weboldaláról: <http://www.labnyom.wwf.hu/hu/index>
Megtekintés dátuma: 2019. május 31.

A vizsgálat 2019 első felében történt, általános iskolák és gimnáziumok tanulói körében. A mérés során 129 versenyző töltötte ki osztálytársaival együtt az ökológiai lábnyom mérő eszközt, így összesen 2830 fő vett részt a felmérésben. A mintaadók közel 10%-a vagy nem szolgáltatott adatot vagy pedig nem jól értelmezte az ökológiai lábnyom mérés fogalmát. Azok között, akik nem jól értelmezték az ökológiai lábnyom mérését, akadt, ahol az összes osztálytársa eredményéhez ugyanazt az értéket írta be, illetve olyan is, aki a hibás értelmezés miatt társai lábfej méretet adta meg. Így összesen 2553 fő szolgáltatott adatot. A válaszadók 49%-a volt fiú és 51%-a lány.

Kíváncsiak voltunk mit gondolnak, a saját eredményük milyen az országos átlaghoz képest, lehetne-e változtatni a kortársaik körében a kapott értékeken. Mit gondolnak a magyarországi 18 éven felüliek eredményeiről, hogyan lehetne megítélésük szerint ezen változtatni.

A vizsgálatban 56 ökoiskola és 73 ezzel a címmel nem rendelkező intézmény vett részt. Az iskolák típusát tekintve az 1. táblázatból kitűnik, hogy kétszer annyi általános iskola vett részt a kutatásban, mint hat- vagy nyolcosztályos gimnázium.

1. táblázat: Intézménytípusok

	iskola darabszám
általános iskola	86
gimnázium	43

3.2. Kutatási eredmények

Előzetesen három hipotézist határoztunk meg.

1. A vizsgált diákok ökológiai lábnyomának legnagyobb kitevője az otthon töltött időhöz kapcsolódik.
2. Azokon a településeken, ahol a népességszám nagyobb, az ökológiai- és karbonlábnyom is nagyobb, mint a kisebb településeken élőké.
3. A vizsgált diákok rendelkeznek olyan tudással, amely segíthetné őket abban, hogy az ökológiai-és karbonlábnyomuk kisebb legyen.

Az eredmények összesítése után jól láthatóvá vált, amint a 2. táblázat is mutatja, a táplálkozással kapcsolatos témakörben volt a diákoknak a legkisebb, az otthon témakörében pedig a legnagyobb az ökológiai lábnyomuk. Ez alapján az első hipotézis beigazolódott. Ez az eredmény azt mutatja, hogy a vizsgált életkorban a diákok otthon töltött idejével kapcsolatban a szülői hatás érvényesül a leginkább, az oktatói-nevelői hatás kevésbé dominál.

2. táblázat: A diákok ökológiai lábnyomának összetevői

Témakör	Átlag
utazás	14,61%
táplálkozás	18,92%
életmód	27,4%
otthon	38,86%

A 3. táblázat azt bizonyítja, hogy a második hipotézis is helytálló volt, ugyanis a kisebb népességszámmal rendelkező településeken kisebb volt a diákok ökológiai- és karbonlábnyoma. A mérőeszköz az ökológiai lábnyomot (ÖL) bolygóban, a karbonlábnyomot (KL) tonnában határozza meg. Ennek ellenére az adatokat vizsgálva észrevehető, hogy nincs nagy különbség a kisebb népességszámú- és a nagyobb népességszámú települések tanulóinak eredménye között. A kollégákkal beszélgetve kiderült, hogy ennek egyik oka lehet, hogy vidéken inkább a háztáji állatok takarmányozására használják a növényi hulladékot a komposztálás helyett. Ezen kívül a hazai közoktatás minden területén kötelező a környezeti neveléssel foglalkozni, így minden diák ugyanúgy tud ismereteket szerezni a környezettudatosság, a gazdaságos vízhasználat vagy éppen a növénygondozás témaköreiben, településnagyságtól függetlenül. A vizsgált legnagyobb és legkisebb települések átlagos ökolábnyoma és karbonlábnyoma közötti különbségek az SPSS statisztikai program kétmintás t-próbájának eredményei szerint p kisebb, mint 1% szinten szignifikánsak.

3. táblázat: Ökológiai-és karbonlábnyom településnagyság szerint

Településkategória	Átlagos ÖL	Átlagos KL
legkisebb	1,45 bolygó ³⁶	6,42 tonna
legnagyobb	1,75 bolygó	6,93 tonna

p<1%

A harmadik hipotézis vizsgálatához a verseny egyik feladatáént felmértük, vajon az eredményektől függetlenül, a gyerekek rendelkeznek-e azzal a tudással, ami biztosíthatná, hogy az életkor előrehaladtával se váljanak a környezetük iránt semlegessé. Ez azért is fontos, mivel az NFA (National Foodprint Accounts) által végzett elemzésből kiderült, hogy a magyarországi felnőtt lakosság ökológiai lábnyoma folyamatosan nő.

³⁶ Az 1,45 bolygó azt jelenti, hogy ha mindenkinek akkora lenne az ökológiai lábnyoma, mint a válaszadóké, akkor 1,45 Földre lenne szükség a Föld teljes lakosságának ellátásához.

Már 2010-ben 2,99 ha/fő volt az ökológiai lábnyom átlagosan, ez az érték 2012-re pedig tovább nőtt, 3,59 ha/fő értékre.³⁷

A hipotézis beigazolódt, mivel a diákoknak olyan ötleteik, gondolataik voltak, amelyek azt bizonyítják, hogy rendelkeznek a megfelelő tudással ahhoz, hogy környezettudatosan cselekedjenek a későbbiekben is. Minden válaszadónak volt legalább egy ötlete, de a válaszadók több mint 65%-nak háromnál több javaslata volt. Válaszaik között a legtöbbet az alábbiak szerepeltek:

- Villany lekapcsolása. (több mint 95% válaszolta)
- Energiatakarékos fűtés használata. (több mint 65% válaszolta)
- Megújuló energiaforrások használata. (több mint 80% válaszolta)
- Tudatos vásárlás, egészséges étkezés. (több mint 90% válaszolta)
- A tömegközlekedés előnyben részesítése az autóhasználattal szemben. (több mint 78% válaszolta)
- Zöldebb közlekedés. (több mint 60% válaszolta)
- Helyi termés fogyasztása. (több mint 50% válaszolta)
- Bevásárlókosár, textilszatyor használata. (több mint 68% válaszolta)
- Hulladékcsökkentés. (több mint 90% válaszolta)
- Komposztálás. (több mint 54% válaszolta)

Többen jelezték a tanulók közül, hogy bár tudják, mit lehetne tenni, a családok anyagi helyzete befolyásoló tényező tud lenni. Ennek ellenére igyekeznek a körülményekhez képest a leginkább úgy élni, hogy ne termeljenek felesleges szemetet, ne szennyezzék a környezetüket, de közben a jelenlegi életszínvonaluk se változzon.

4. ÖSSZEGZÉS

Az országos 12-14 évesek körében végzett ökológiai- és karbonlábnyom mérés kapcsán kiderült, hogy a magyarországi diákok alapvetően rendelkeznek mindazon tudással, amely a felnőtt, önálló életük során szükséges lehetne egy olyan életvitel fenntartásához, amellyel nem terhelnék meg a szükségesnél jobban a Földet. Ezzel elkerülhető lenne a dátum, amely a túlfogyasztás napját jelzi és minden évben egyre korábban következik be. Fontos lenne egy olyan oktatói-nevelői munka, amely a megszerzett ökológiai műveltséget elmélyítené, hogy a későbbiekben életvitelszerűen tudják alkalmazni a meglévő tudást a diákok. Segíteni kellene a tanulókat abban, hogy az életkoruk előrehaladtával ne válhassanak környezet-közömbössé, hanem a megszerzett tudás egy szemléletformaként alapozza meg az életüket.

³⁷ National Footprint Accounts:

https://www.footprintnetwork.org/content/images/trends/2012/pdf/2012_hungary.pdf

Megtekintés dátuma: 2019. július 27.

Felhasznált szakirodalom

- Ayres, R. U. (2000): Commentary on the utility of the ecological footprint concept, *Ecological Economics*, 32, 347-349. p.
- Banerjee, B., K. McKeage (1994): „How Green is My Value: Exploring the Relationship Between Environmentalism and Materialism”, *Advances in Consumer Research*, Vol. 21. No. 1, 147-152. p.
- Costanza, R. (2000): Visions of Alternative (Unpredictable) Futures and Their Use in Policy Analysis. *Conservation Ecology* 4(1):5.
- Fiala, N. (2008): Measuring sustainability: Why the ecological footprint is bad economics and bad environmental science, *Ecological Economics*, Volume 67, Issue 4, 1 November 2008, 519-525. p.
- Kaiser, F.G. – Fuhrer, U. (2003): Ecological Behavior's Dependency on Different Forms of Knowledge, *Applied Psychology: an International Review*, 52 (4), 598–613. p.
- Kerekes S. (2007): *A környezetgazdaságtan alapjai*. Budapest, Aula Kiadó, 72-81. p.
- Kerekes, S. – Kindler J. (1997): *Vállalati környezetmenedzsment*. BKE, Budapest. <http://vmek.oszk.hu/01400/01457> (2019.07.27)
- Lenzen, M. (2003): Assessing the Ecological Footprint of a Large Metropolitan Water Supplier: Lessons for Water Management and Planning towards Sustainability. *Journal of Environmental Planning and Management*, 46, 1, 113-141. p.
- Loh, J. (2000): *Living Planet Report 2000*. Gland, Switzerland, WWF, 36. p.
- Moffatt, I. (2000): Ecological footprints and sustainable development, *Ecological Economics*, 32, 359–362. p.
- Mozner, Z. – Tabi, A. – Csutora, M. (2012): Modifying the yield factor based on more efficient use of fertilizer—The environmental impacts of intensive and extensive agricultural practices. *Ecological Indicators* 16 (2012) 58–66. p.
- Ottman, J.A. (1998): *Green Marketing: Opportunity for Innovation*. NTC-McGraw-Hill, New York, 270. p.
- Shrum, L. J. – J. A. McCarty – T. M. Lowrey (1995): “Buyer Characteristics of the Green Consumer and Their Implications for Advertising Strategy”, *Journal of Advertising*, Vol. 24. No. 2, 71-82. p.
- Stanley, L. R. – K. M. Lasonde (1996): „The Relationship Between Environmental Issue Involvement and Environmentally-Conscious Behavior: An Exploratory Study“, *Advances in Consumer Research*, Vol. 23. No. 1, 183-188. p.

- Stern, P. C. (1999): Information, incentives, and proenvironmental consumer behavior, *Journal of Consumer Policy*, 22, 461–478. p.
- Vida Gábor (2007): Fenntarthatóság és a tudósok felelőssége *Magyar Tudomány* 2007/12, 1600-1606. p.
- Wackernagel M. – Rees E.R. (2001): Ökológiai lábnyomunk. Budapest: Föld Napja Alapítvány, 10-231.:14, 21-22, 81. p.
- Wiedmann, T. – Lenzen, M. (2007): On the conversion between local and global hectares in Ecological Footprint analysis, *Ecological Economics*, Volume 60, Issue 4, 1 February 2007, 673-677. p.

További források

- How we can bend the curve. Global Footprint Network Annual Report.
https://www.footprintnetwork.org/content/images/uploads/Global_Footprint_Network_2009_annual_report.pdf
Megtekintés dátuma: 2019. május 31.
- Living Planet Report 2006:
https://www.footprintnetwork.org/content/images/uploads/LPR_2006_English.pdf
Megtekintés dátuma: 2019. június 25.
- National Foodprint Accounts:
https://www.footprintnetwork.org/content/images/trends/2012/pdf/2012_hungary.pdf
Megtekintés dátuma: 2019. július 27.
- Ökológiai lábnyom kérdőív a WWF weboldaláról:
<http://www.labnyom.wwf.hu/hu/index>
Megtekintés dátuma: 2019. május 31.

ABSTRACT

SURVEY OF ECOLOGICAL FOOTPRINT IN THE 12-14 AGE RANGE

In the scope of this research I investigate the extent of ecological footprint and carbon footprint of students of age 12-14, and their opinion about their role in protecting Earth. The survey was realized as an exercise of a national biology competition.

129 contestant submitted data about the ecological- and carbon footprint of their classmates, so the survey spans 2830 individuals in total. Across the submitters approximately 10% didn't solve the exercise or their classmates didn't provide any dataset, so the analyzable sample size is 2553 individuals in total. 49% of the submitters was female, 51% male.

The investigation was carried out in the first half of 2019 and it was focused on whether students of 7th and 8th grade are aware of what is the ecological footprint and whether they're aware of the extent of their own ecological footprint. Following this, their input about possible ways to decrease this was analyzed with the help of an online utility for calculating the ecological footprint.

I also analyzed their suggestions about decreasing this nationally across similarly aged individuals.

I was also interested in their input about how we could improve the previous results of local adults, and how we could change our lifestyle to protect our environment.

Beforehand, I constructed 3 hypotheses and all of them had been proven during this research:

- The major part of the ecological footprint of the submitters is directly related to the time spent at home.
- The size of the population of the settlement where the subjected individual lives directly correlates with their carbon footprint.
- The subjected individuals possess knowledge that could help them to decrease their ecological- and carbon footprint.

Keywords: ecological footprint, carbon footprint, shaping attitude

Krakker Anna

Ph.D. hallgató, tanító

Eszterházy Károly Egyetem

krakker.anna@gmail.com

Ismét margón kívül? – Néhány szó a nagymintás ifjúságkutatásokról³⁸

ABSZTRAKT

Magyarországon a rendszerváltást követő fiatalokkal foglalkozó kutatások közül kiemelkedik az ezredforduló óta négyévente megvalósuló nagymintás (8000 fős) ifjúságkutatási program. Bár a korra, nemre, településtípusra, régióra, végzettségre nézve reprezentatív mintájú kutatás céljai az elmúlt húsz évben nem változtak maga a kutatás alapvetően átalakult. Ezért az összehasonlító elemzés céljával sorra vesszük az eddigi ifjúságkutatási hullámok – tételesen az Ifjúság2000, Ifjúság2004, Ifjúság2008, Magyar Ifjúság 2012, Magyar Ifjúság Kutatás 2016 – három jellemzőjét: a kutatás alapvető jellegzetességeit, a kérdőívben feldolgozott témákat és a disszeminációs tevékenységet. Úgy ítéljük meg, hogy ezeken keresztül képet kaphatunk arról, hogy nem csak az ifjúságfogalom alakult át végérvényesen, de az ifjúságkutatási diszciplína és szakma is alapvetően változott meg.

Kulcsszavak: ifjúságkutatás, összehasonlító elemzés, alapvetések, kérdőív, disszemináció

Szaksztály: Oktatásszociológiai Szaksztály

1. A MAGYARORSZÁGI NAGYMINTÁS IFJÚSÁGKUTATÁSI PROGRAM

Magyarországon a rendszerváltást követő fiatalokkal foglalkozó kutatások közül kiemelkedik az ezredforduló óta megvalósuló ifjúságkutatási program. Egyfelől mert nagymintás (8000 fős), így a populációra nézve korra, nemre, településtípusra, régióra, végzettségre – tulajdonképpen általában a szocioökonómiai státuszra nézve – reprezentatív, másfelől mert 2000 óta négyévente megismételt kutatás.

³⁸ A tanulmány szerzője kutatóként közreműködött az Ifjúság2004 kutatásban, szerkesztője a Magyar Ifjúság 2012 kutatás három kötetének és szerzője mind a négy kötetnek, valamint szerkesztője és szerzője a Magyar Ifjúság Kutatás 2016 adatai alapján készült Margón kívül – magyar ifjúságkutatás 2016 (Nagy, 2018) kötetnek. Bár mindent megtesz az objektív szempontok érvényesítéséért, fontos tehát, hogy leginkább a 2012-es és 2016-os összevetést kellő kritikával kezelje az Olvasó.

Bár kétségtelen, hogy az ifjúságfogalom az elmúlt húsz évben Magyarországon is végérvényesen átalakult (vö.: posztadoleszcencia, harmadik oktatási expanzió, információs és kommunikációs stratégiák átalakulása, szabadidő változása stb.) és az is kétségtelen, hogy a program egyéb korlátai (pl.: survey technika – lásd később) is akadályát jelentik a megbízhatóbb értelmezésnek (nem mintha más technikák más jellegű akadályai nem lennének hasonló helyzetben, csak épp más-más elem akadályozná az értelmezés teljességét), mégis kijelenthető, hogy az immár öt hullámban megvalósult ifjúságkutatási program az egyik legteljesebb, amely a 15-29 éves korosztályok élethelyzetét és életmódját igyekszik négyévenként leírni.

Ez persze nem azt jelenti, hogy csak e kutatássorozat rendelkezne releváns ifjúsági adatokkal, hiszen a népszámlálás, a TSTAR Településsoros adatbázis (KSH), az adóbevallásból készült adatbázisok, a munkanélküliségi adatbázis, az egységes rendőrségi-ügyészégi bűnügyi statisztika (ERÜBS), az Európai iskolavizsgálat a tanulók alkohol- és egyéb drogfogyasztási szokásairól (European School Survey Project on Alcohol and other Drugs – ESPAD), a háromévente zajló PISA stb. mind-mind vagy fiatalok adataival dolgozik vagy leválogathatóak belőle ezek az adatok

A nagymintás ifjúságkutatások célja kettős: egyfelől a korábbi kutatásokkal összehasonlítható eredményeket adni, másfelől átfogó képet alkotni a magyar fiatalok élethelyzetéről, életmódjáról szerepéről a társadalomban. E kettősség azonban ellentmondásban is áll egymással, minél inkább összehasonlíthatóak az eredmények, annál inkább változatlan a kérdőív, annál kevésbé képes követni a lekérdezés a társadalmi változásokat, így lesz alkalmas a fiatalok élethelyzetének-életmódjának leírására. Minél inkább alkalmas a pillanatfelvételtre, követi a társadalmi trendeket, ad átfogó képet, annál kevésbé összevethető. Ráadásul van egy harmadik, rejtett célja a kutatásnak: az ifjúságügy ifjúságkutatás – ifjúsági közpolitika – ifjúsági munka ún. mágikus háromszögének „kiszolgálása”, azaz döntéstámogató, döntéselőkészítő anyagként szolgálni a közpolitika számára. Ezt a funkcióját azonban – vélhetőleg önhibáján kívül – a kezdetek óta nem tudja betölteni, a felelős politikai döntéshozók nem olvasnak kutatási jelentéseket, még azok a közpolitika számára érthetővé konvertált formájában sem.

Az alábbiakban az összehasonlító elemzés céljával sorra vesszük az eddigi ifjúságkutatási hullámok – tételesen a Ifjúság 2000, Ifjúság 2004, Ifjúság 2008, Magyar Ifjúság 2012, Magyar Ifjúság Kutatás 2016 (a névváltozások okairól később – három jellemzőjét: a kutatás alapvető jellegzetességeit (mélyfúrások, kiegészítő módszerek, hatókör stb.), a kérdőívben feldolgozott témákat és a disszeminációs tevékenységet. Úgy ítéljük meg, hogy ezeken keresztül képet kaphatunk arról, hogy nem csak az ifjúságfogalom alakult át végérvényesen, de az ifjúságkutatási diszciplína és szakma is alapvetően változott meg – ha hozzátehető ennyi normativitás: hol előnyére, hol hátrányára.

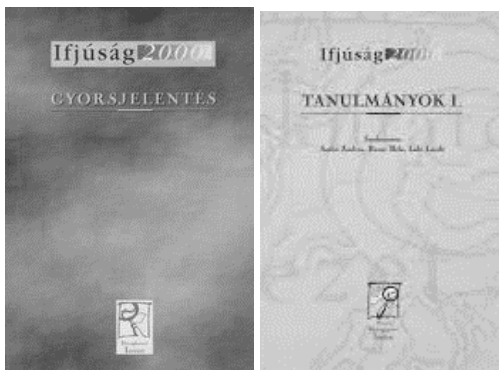
2. IFJÚSÁG 2000

Az Ifjúság 2000 adatfelvétel adatgazdája a Nemzeti Ifjúságkutató Intézet, azaz állami intézmény volt, a projekt közvetlen állami (kölségvetési) források felhasználásával történt. Az első kutatás során almintákkal még nem dolgoztak.

A kutatás 12 témára koncentrált, ezek: a demográfia-család, a háztartás, az iskolai életút, a munkaerőpiaci életút, a gazdasági erőforrások, a lakáshelyzet, a társadalmi közérzet, a vallás, az értékek-identitás témaköre, a sport, az egészségvilág és devianciák, valamint a kulturális fogyasztás.

Az adatbázist hivatalosan nem hozták nyilvánosságra, ugyanakkor a kutatói szolidaritás működött: az ifjúságkutatók elérhették – az akkor még CD-n terjesztett – adatokat. A kutatás eredményeiről egy gyorsjelentés (Bauer et al 2001) és egy tanulmánykötet (Bauer et al 2002) látott napvilágot (1. címlap).

1. címlap: az Ifjúság 2000 köteteinek címlapja



(Forrás: Bauer et al 2001, Bauer et al 2002.)

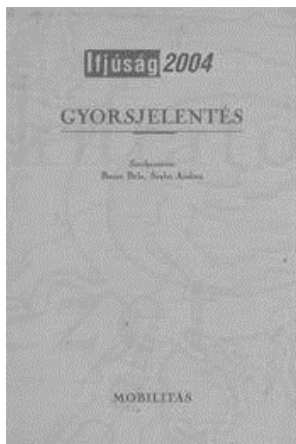
3. IFJÚSÁG 2004

Az Ifjúság 2004 esetében az adatgazda ugyancsak állami intézmény volt a kutatás lebonyolítója, a Mobilitás részeként a visszaminősített intézet, a Nemzeti Ifjúságkutatási Iroda. A projekt közvetlen költségvetési források felhasználásával történt.

Az eredeti blokkok és a kérdések jó része változatlan maradt. Ugyanakkor 7 új témablokk is kijelölésre került (4000-es almintákkal végzett mélyfűrészekkel feltárva). Ezek: a migráció-külföld, az előítéletesség-nemzetiség kérdésköre, a jelentős életesemények, a szabadidő, a fogyatékoság és megítélése és az internet világa. A 2004-es adatfelvételtől kezdve minden alkalommal külön kontrollkérdések voltak a kérdezőbiztosok számára. Összességében tehát 18+1 témakört ölelt fel a kutatás

Az adatbázist a kutatás végeztével ismét nem hozták nyilvánosságra. A kutatás eredményeképp egy 100 oldalas gyorsjelentésen (Bauer – Szabó 2005) és ehhez kapcsolódó CD-n (illetve angol mutáción) kívül elemző kötet nem jelent meg (2. címlap).

2. címlap: az Ifjúság 2004 kötetének címlapja



(Forrás: Bauer – Szabó 2005)

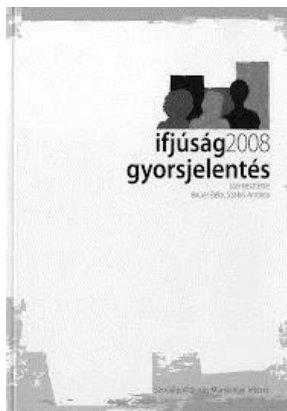
4. IFJÚSÁG 2008

Az Ifjúság 2008 projekt- és adatgazdája – bár már a Szociálpolitikai és Munkaügyi Intézet részévé vált Mobilitás egységeként – ismét a Nemzeti Ifjúságkutatási Iroda lett, amely ismételten csak költségvetési erőforrásokra támaszkodó kutatást tervezett.

Változásként a gyermekvállalás blokk jóval alaposabb kérdéssort kapott, a munkaerőpiaci kérdéscsoport viszont alapvetően a foglalkoztatottsági státusz, mint életút iránt érdeklődött. A sporttal kapcsolatos kérdések mennyisége kisebb, a szabadidő és kultúra blokk nagyobb lett. Új blokként került a tematikába (2000-es almintával): a helyi közélet, az ifjúsági terület és a szexualitás (miközben a 2004-ben új blokként megjelent témák nagy része eltűnt) és fókuszcsoportos kikérdezés kísérte az adatfelvételt. Összességében a kérdőív 17+1 témakört ölelt fel.

Az állami intézmény és forrás továbbra sem eredményezett nyilvános adatbázist (bár szinte valamennyi kutató megkapta kézen-közön a nyers adatokat). Összesen egy gyorsjelentés került közlésre a kutatásról (Bauer – Szabó 2009), a kereszttáblákat tartalmazó CD és az angol mutáció nem jelent meg (3. címlap).

3. címlap: az *Ifjúság 2008* kötetének címlapja



(Forrás: Bauer – Szabó 2009)

5. MAGYAR IFJÚSÁG 2012

A Magyar Ifjúság 2012 névvel is jelezni kívánta, hogy más szerkezetben és adatgazdával történik az adatfelvétel, azt a Nézőpont Intézet, illetve ennek leányvállalata a Társadalomkutató Kft végezte el. A projekt esetében csak jelképes állami forrásra volt szükség, annak nagy részét az adatgazda szponzorok útján finanszírozta. Fontos, hogy a kutatási hullámokban először bevontak szakmai civil szervezeteket (Magyar Szociológiai Társaság Ifjúságszociológiai Szakosztály) is a kontroll céljából.

Összesen 10+1 területen kérdezett a survey: a család-gyermekvállalás, az oktatás, a munkaerőpiac, a migráció-külföld, a politikai attitűd, a média, a sport-szabadidő, a politika és vallás (önkitöltős), a szexualitás és drog (önkitöltős) és a lakáshelyzet-életkörülmények területen. Almintát nem képeztek és a fentiek azt is jelentik, hogy sok eddig kért téma eltűnt.

Az adatbázist – bár némiképp körülményesen – de elérhetővé tették, egy nyilatkozat kitöltése után ahhoz bárki hozzáférhet. A még a kutatás évében megjelenő gyorsjelentésen (Székely 2012) és a hivatalos tanulmányköteten (Székely 2013) kívül a projekt, illetve a csatlakozó civil szervezet (Ifjúságsszakmai Társaság) egyedi megoldást is kínált: publikációs lehetőséget biztosított kutatóknak, ebből született a Másodikézből kötet (Nagy – Székely 2014). Ismét éves ritmusban jelent meg az azonos elemzési szempontokra épülő, Harmadrészt címet viselő regionális elemzés (Nagy – Székely 2015) és a longitudinális elemzéseket felölelő Negyedszázad című kötet.

A 2012-es kutatás és az azt követő kötetek több dolgot is megmutattak: egyfelől, hogy lehetséges az adatgazda számára a tradicionális szerepből történő kilépés, illetve hogy lehetséges és érdemes megosztani és előre meghatározott keretek között felhasználni az egyébként közvagyonként termelődő adatokat; másfelől, hogy a bevont együttműködők segíthetik a projekt sikerét; harmadrészt pedig, arra szolgáltattak mintát, hogy hogyan érdemes egy adatfelvételi hullám disszeminációs lehetőségeit kiaknázni (4. címlap).

4. címlap: a Magyar Ifjúság 2012 köteteinek címlapja



(Forrás: Székely 2012, Székely 2013, Nagy – Székely 2014, Nagy – Székely 2015, Nagy – Székely, 2016.)

6. MAGYAR IFJÚSÁG KUTATÁS 2016

A 2016-os kutatás finanszírozását a magyar állam Uniós forrásokra építette. A meglehetősen konkrét előírásokat tartalmazó tender egyetlen indulója és győztese, a Nézőpont-Századvég konzorcium volt. Az ismét új névvel jelentkező kutatás újdonsága volt, hogy nem csak a 8000 fős magyarországi adatokra támaszkodott, de a Kárpát-medencei nagyobb magyar régiókban, így Erdélyben, Felvidéken, Vajdaságban és Kárpátalján is vett fel adatokat, 4000 főt lekérdezve (Partiumban, Székelyföldön és Belső-Erdélyben 2000, Felvidéken 1000, Vajdaságban és Kárpátalján 500-500 fő került megkérdezésre).

A tematika 12+1 témakör köré csoportosult: a demográfia, a család és gyermekvállalás, az oktatási blokk – iskolai életút, a munkaerőpiaci státusz és életút, a gazdasági erőforrások, a lakás, a társadalmi közélet, közélet, a vallás, az érték és identitás, a szabadidő (sport, média, utazás) mellett az önkitöltő „kényes” kérdések, illetve a kérdések a kérdezőbiztosnak képezték a kérdőív gerincét.

A 2016-os adatfelvétel volt az első, amikor az uniós forrásokból finanszírozott kutatásnak nem csak az adatbázisa nem volt – évekig – elérhető, hanem magát az eredményeket a kutatók nem hozhatták még szakmai fórumokon sem nyilvánosságra, nem vitathatták azt meg; kizárólag a gyorsjelentésben (Székely – Szabó 2016) közölt – meglehetősen egysíkú – adatok voltak idézhetőek. Hiába parlamenti interpellációk, közadatigénylések és sajtóban megjelenő nyomásgyakorlás, a 2016-ban felvett adatok 2018 késő nyaráig nem voltak hozzáférhetőek (jelen esetben nem csak a hivatalos hozzáférhetőség hiányáról beszélhetünk, a kutatásban részt vevők a korábbi kutatói szolidaritással ellentétben valóban titkosan kezelték az adatokat). Az Uniós forrásokból lebonyolított kutatás eredményeinek illetően eltitkolása explicit módon ütközik az Uniós támogatásokra vonatkozó szabályokkal, amelyek a támogatások révén keletkező valamennyi ismeret és információ szabad hozzáférését követelik meg. Mindezek miatt az adatgazda által összeállított „hivatalos” kötet (Székely 2018) mellett megszületett a „Margón kívül” című kötet (Nagy 2018) (5.címlap). A hivatalos kötet 14 tartalmi (ebből egy kontextusbahelyező) és egy módszertani fejezete mind a magyarországi mind a határon túli fiatalok adatait feldolgozza, a Margón kívül kötet kötet 13 fejezete alapvetően a magyarországi fiatalok adatait veszi górcső alá. Ez utóbbi az ifjúságkutatások jól megszokott, klasszikus sorrendjét követi, így végigveszi a demográfiai szerkezet, származó család, a családalapítás-gyermekvállalás, a társadalmi rétegződés, az oktatási és munkaerőpiaci státusz és életút aspektusait. Áttekinti a gazdasági erőforrások, az egészségvilág és a fogyasztás és az online lét sajátosságait, az identitás és önkép, értékrendszer, a szabadidős tér jellegzetességeit és beszél a generációs problématerkép, a migráció és az ifjúságügy, valamint a civil világ specialitásairól.

5. címlap: a Magyar Ifjúság Kutatás 2016 köteteinek címlapja



(Forrás: Székely 2018, Nagy 2018)

7. HOGYAN TÖVÁBB 2020?

A kutatás előtt egy évvel ismert, hogy a Nézőpont-Századvég konzorcium végezheti a kutatást és az is tudható, hogy a 2016-hoz hasonlóan ez is Uniós forrásokból táplálkozik, hiszen a tender két adatfelvételt finanszíroz.

Megerősített információk szerint az adatfelvétel tavasszal történik majd, holott eddig minden korábbi adatfelvétel ősszel történt. Nem lehet eléggé hangsúlyozni, hogy ez az oktatási életút blokkot teljesen összevethetetlenné teszi a korábbi oktatási kérdésekkel (felvételik pl.) és ennek bizonyosan erőteljes hatása lesz a munkaerőpiaci adatokkal kapcsolatba is, illetve kihat a gazdasági erőforrások, szabadidő stb. blokkokra is.

Pedig maga a kérdőív is alapos újragondolásra szorul.

Egyfelől mert nem tudjuk, hogy mi van a fejekben, márpedig itt nem megfigyelés, hanem egyszerű megkérdezés a kutatás alapja (a humánantropológia szabályai szerint pedig ezeket mindig fenntartásokkal kell kezelni, magyarul az adatközlő gyakran lódít, torzít, téved). Bár azt tudjuk, hogy egy survey nyelvezete alapvetően középosztálybeli nyelvezet (vö.: Bernstein), mégis a „Dolgozna-e Ön a jövőben közfoglalkoztatásban, közmunkában” kérdésre adott mintegy 16%-os igenlő válasz (15-18 éves al minta) vagy azonnali ifjúságpolitikai cselekvést igényel vagy annak újragondolását, hogy a megkérdezettek a közfoglalkoztatás kategóriájába valóban a közmunkát értették-e és nem a közalkalmazotti feladatokat?

Másfelől, mert a sokszor eltérően megfogalmazott kérdések a longitudinális vizsgálatokat is torzítják, olykor lehetetlenné teszik. A migrációs szándékok tekintetében gyakorlatilag elemezhetetlenek az eredmények, mert 2008-ban a kérdés így szólt: „Tervezi-e, hogy külföldre menjen tanulni egy időre?”, 2012-ben így „Tervezi-e, hogy a jövőben külföldön tanul?”, 2016-ban pedig így: „Tervezi-e? : hogy a közeljövőben külföldre menjen tanulni”. Míg 2008 és 2012-ben ez volt a kérdés: „Tervezi-e, hogy valaha külföldön fog dolgozni?”, addig 2016-ban pedig „Tervezi-e? : hogy egy pár évre külföldre megy dolgozni?”

Olykor pedig a válaszlehetőségek eltérései nehezítik az összehasonlíthatóságot. Erre a kérdésre „Az ember különbözőképpen ítélheti meg azt, amilyen elvek szerint szülei élnek. Megfelel-e az Ön eszményeinek szülei élete?” 2016-ig volt lehetőség az igen és nem mellett, csak egyik szülő életeszmenye választ adni, ez 2016-ban már nem volt opció.

Sokszor „beragadt” kérdéssel is szembesülni lehet, amelyeket bár lekérdeztek, azok egyetlen elemzésben sem játszottak szerepet. Ilyen volt 2016-ig az „Ön volt-e már valaha szerelmes?” kérdés.

Ugyanakkor nem ismert a kutatás tematikája, s az sem, hogy az adatgazda a 2012-eshez hasonló kooperációs vagy a 2016-os konfrontációhoz vezető utat választja-e, azaz, hogy lesz-e szakmai közreműködő, az adatok elérhetőek lesznek-e, folyik-e valamifajta disszeminációs tervezés, meg hogy egyáltalán: nyílik-e még a sárga rózsa.

Felhasznált szakirodalom

- Bauer Béla – Laki László – Szabó Andrea (szerk.) (2001): Ifjúság2000 Gyorsjelentés, Nemzeti Ifjúságkutató Intézet, Budapest
- Bauer Béla – Szabó Andrea (szerk.) (2005): Ifjúság2004 Gyorsjelentés, Mobilitás, Budapest
- Bauer Béla – Szabó Andrea (szerk.) (2009): Ifjúság2008 gyorsjelentés, Szociálpolitikai és Munkaügyi Intézet, Budapest
- Nagy Ádám (2018): Margón kívül – magyar ifjúságkutatás 2016, ISZT Alapítvány, Budapest
- Nagy Ádám – Székely Levente (2014): Másodkézből, Magyar Ifjúság 2012, ISZT Alapítvány-Kutatópont, Budapest
- Nagy Ádám – Székely Levente (2015): Harmadrészt, Magyar Ifjúság 2012, ISZT Alapítvány, Budapest
- Nagy Ádám – Székely Levente (2016): Negyedszázad, Magyar Ifjúság 2012, ISZT Alapítvány, Budapest
- Szabó Andrea – Laki László – Szabó Andrea (szerk.) (2002): Ifjúság2000 Tanulmányok I., Nemzeti Ifjúságkutató Intézet, Budapest
- Székely Levente – Szabó Andrea (2016): Ezek a mai magyar fiatalok! – Magyar Ifjúság Kutatás 2016 gyorsjelentés, Új Nemzedék Központ, Budapest
- Székely Levente (2012): Gyorsjelentés, Magyar Ifjúság 2012, Kutatópont, Budapest
- Székely Levente (2013): Tanulmánykötet, Magyar Ifjúság 2012, Kutatópont, Budapest
- Székely Levente (2018): Magyar Fiatalok a Kárpát-medencében, Kutatópont, Budapest

ABSTRACT

OUTSIDE THE MARGIN AGAIN? - ABOUT THE LARGE SAMPLE YOUTH RESEARCHES IN HUNGARY

In Hungary, a large-scale (8000-person) youth research program has been outstanding every four years since the turn of the millennium. Although researches – which is representative of age, gender, municipality type, region and educational attainment – aims have not changed significantly over the last twenty years, the research itself changed fundamental. Therefore – for the purpose of comparative analysis – we examine the three characteristics of the previous waves of youth research – namely Ifjúság2000, Ifjúság2004, Ifjúság2008, Magyar Ifjúság 2012, Magyar Ifjúság Kutatás 2016 (Youth2000, Youth2004, Youth2008, Hungarian Youth 2012, Hungarian Youth Research 2016) – the main characteristics of research: the basic features; the topics covered in the questionnaire; and dissemination activities. We believe that through these we can get an idea that not only the concept of youth has been transformed in the last twenty years, but that the discipline and profession of youth research has changed fundamentally also.

keyword: youth research, comparative analysis, basic features, questionnaire, dissemination

Dr. Nagy Ádám habil. Phd,

egyetemi docens

Kodolányi János Egyetem, Excenter Kutatóközpont

adam@nagydr.hu

„KÉNYSZERÍTŐ KÖRÜLMÉNYEK VAGY TÁRSADALMI IGÉNY”

ANGOLKISASSZONYOK EGRI ÉRSEKI R. K. FELSŐ KERESKEDELMI LEÁNYISKOLA (1917–1933)

ABSZTRAKT

A tanulmány célja, hogy bemutassa az Angolkisasszonyok egri érseki leány-középiskola tagozataként 1917-ben kapuit megnyitó középfokú kereskedelmi leányiskola miként őrizte meg önállóságát (nyilvánossági engedélyét) az 1920-as évek elején sorra megszűnő felső kereskedelmi leányiskolák sorában. A kutatás során a rendelkezésünkre álló elsődleges (iskolai értesítők, tantestületi jegyzőkönyvek) és másodlagos források összehasonlító elemzése során arra kerestük a választ, hogy vajon az intézet vezetése által preferált önálló gimnáziummal szemben, milyen körülmények indokolták a kereskedelmivel kiegészített, az országban elsőként – Jankovich Béla VKM miniszter által preferált – trifurkációs formában létrejött háromtagozatú leányiskola megszervezését. Továbbá vizsgálatunk tárgyát képezte, annak feltérképezése, hogy az angolkisasszonyok által megfogalmazott hagyományos női szerepekre való felkészítéssel párhuzamosan sikerült-e Veszprémy Dezső igazgatónak a munkaerőpiac felé orientálni a katolikus ifjúságot.

Kulcsszavak: Eger, Angolkisasszonyok, kereskedelmi szakoktatás, leányiskola

Szakosztály: Neveléstörténeti és összehasonlító neveléstudományi szakosztály

Doi szám: 10.13140/RG.2.2.15294.64320

1. ANGOLKISASSZONYOK A LEÁNYOKTATÁS SZOLGÁLATÁBAN

Egerben a lányok intézményes oktatásának megszervezésében elvülhetetlen érdemei voltak a 18. században Mária Terézia támogatása által véglegesen Magyarországra érkező, majd a 19. század közepétől a városban leánynevelő intézet fenntartó – Bartakovics érsek által letelepített – angolkisasszonyoknak (Institutum Beatae Mariae Virginis). Az 1852-ben alapított leánynevelő intézet egy hatosztályos elemi iskolát foglalt magába, mely 1874-től az angolkisasszonyok által alapított, kezdetben a fiúiskolával

közös tanári karral működő Egri Érseki Tanítónőképző Intézettel, 1891-ben polgári leányiskolával bővült. A lányok középfokú oktatását szolgálta Toldy Izabella által 1889-ben alapított felsőbb leányiskola, mely 1893-ban ideiglenesen, majd 1896-ban Katinszky Gyula kanonok igazgatása alatt az eleinte négy, majd 1900-tól hat évfolyamossá váló – egri érseki – felsőbb leányiskola a VKM 19.275/1901. száma alatt kelt határozat értelmében véglegesen nyilvánossági jogot kapott (Alpáry et al. 1910). Eger városában ugyan 1898-ban megnyitotta kapuit egy állami felsőbb leányiskola³⁹ is, azonban szülők jobban bíztak az angolkisasszonyok nevelési módszereiben, így szívesebben küldték leányaikat az érseki felsőbb leányiskolába, míg az állami iskola tanulói létszáma az 1900-as évek elejétől folyamatosan csökkent (1902/03. 113 fő, 1905/06. 99 fő), így a VKM is belátta, hogy nincs értelme az iskola fenntartásának, amely 1906/07. tanév végén megszűnt. Az 1907/08. tanévben a volt állami iskola második-ötödik osztályait végzett növendékei az angolkisasszonyoknál folytathatták tanulmányaikat, az épületben állami fenntartású polgári iskola megnyitására került sor (Alpáry et al. 1910).

Az angolkisasszonyok egri leánynevelő-intézetének életében fontos állomás volt az 1916/17. tanév, ugyanis 1916 júniusában Veszprémy Dezső pozsonyi kir. katolikus főgimnáziumi tanár felkérést kapott Jankovich Béla VKM minisztertől az 1916. július 14-én kelt 86.100 rendelet értelmében⁴⁰ az egri érseki felsőbb leányiskola átszervezésére, mely gimnáziummá alakulását követően 1916. szeptember 1-jén első négy osztállyal nyitotta meg a kapuit.

Az 1916/17. tanévtől a felsőbb leányiskola Római Kath. Érseki Leánygimnázium néven működött, mivel a felső leányiskolai tagozatra csak két fő jelentkezett, ezért az iskola vezetése a gazdasági, pénzügyi szempontokat mérlegelve úgy döntött, hogy a felső leányiskolai tagozat V. osztálya (a felső leányiskola felső tagozta) nem kerül megnyitásra.

³⁹ A felsőbb leányiskolák 19. századi iskolai piacon betöltött szerepét, valamint a középfokon tanulni vágyó lányok korabeli lehetőségeit lásd bővebben. Kéri 2008, Müller 2000, Nagy 2014, Rébay 2009.

⁴⁰ A leány-középiskolák első átfogó szabályozására 1916-ban került sor (VKM 1916. évi 86.100. eln. sz. rendelete a leányközépiskolák szervezetének, rendtartásának és tanítástervének életbeléptetése tárgyában). E rendelet kiadásának indoklása szerint a felsőbb leányiskolák nem tudták kielégíteni a megváltozott társadalmi igényeket, ezért a felsőbb osztályok elnéptelenedtek, mivel a lányok előnyben részesítették a leány és fiúgimnáziumokat, vagy egyéb középfokú kereskedelmi iskolákat. Így a rendelet a továbbra is preferált felső leányiskola mellé további két iskolatípus a gimnázium vagy a kereskedelmi iskola valamelyikét javasolta. A rendelet kapacsán a korabeli iskolai piacon bekövetkező változásokat lásd bővebben (Rébay 2009:124-132).

Az iskola vezetése által vágyott gimnáziumi cím reményében, illetve a felső leányiskolai képzés iránti érdektelenségre hivatkozva az intézet már 1916 őszén kérelmezte az iskola önálló érseki leánygimnáziummá való nyilvánítását.⁴¹ A VKM azonban ezt nem engedélyezte, hanem a fent említett 1916. évi leány-középiskolákra vonatkozó szervezet és rendtartás 5. §-ára hivatkozva kötelezte az iskolát a felső leányiskolai tagozat fenntartására.⁴² Jankovich Béla VKM miniszter az egri érseknek küldött levelében hangsúlyozta, hogy az 1916. évi 86.100. sz. rendelet egyik legfőbb célja nem a felső leányiskola elsorvasztása, hanem „az átalakításkor engem az a szándék vezetett, hogy a hét osztályúvá fejlesztett felső leányiskolának további fennállását biztosítsam.”⁴³ Továbbá a két szervezeti forma (felső leányiskola és leánygimnázium vagy felső leányiskola és felső kereskedelmi iskola) közötti választásra hívta fel a VKM az egri intézet figyelmét, példaként állítva a pécsi római katolikus és a miskolci református felső leányiskola szervezetét és egyúttal jelezve, hogy csak is fenti két feltétel valamelyikének teljesülése esetén kaphat az iskola nyilvánossági jogot. A VKM hangsúlyozta, hogy az 1916. évi 98.154. sz. alatt kelt leiratában a felső leányiskola V. osztálya mellett, a gimnáziumi V. osztály megnyitását engedélyezte és ez utóbbi megszervezése nem tette feleslegessé a felső leányiskola felső tagozatának fenntartását. Továbbá arra kérte az érseket, hogy az iskola vezetését utasítsa a helyes Felső Leányiskola és Gimnázium névhasználatra, valamint a nyilvánossági jog megadását a fentieknek megfelelő szervezeti szabályzat ismételt megküldéséhez kötötte. Veszprémy Dezső igazgató 1916. december 17-én kelt, az érseknek küldött levelében úgy vélte, hogy a fenntartó és az iskola nem követett el szabálytalanságot, mivel véleménye szerint az ominózus 5. paragrafus három iskolatípust, működési formát említ, e harmadik pedig nem más, mint a negyedik bekezdésben foglaltak, amellyel az egri intézet kíván élni, miszerint „a leányközépiskolák másféle kapcsolatai csak a vallás- és közoktatásügyi miniszter engedélyével létesíthetők.”⁴⁴ Azaz az VKM miniszter engedélyezheti – ahogy tette ezt a budapesti Sacre Coeur leánygimnázium esetében is –, hogy az iskola gimnáziumként működjön. Veszprémy azzal érvelt, hogy az 1916. évi rendtartás 6. §-a a leánygimnáziumok átszervezését is e

⁴¹ Szmrecsányi Lajos egri érsek a budapest-vidéki tankerületi kir. főigazgatónak küldött előterjesztése az Angolkisasszonyok Egri Érseki Leánygimnázium szervezeti szabályzatának módosítása tárgyában. 1916. szeptember 25. Egri Főegyházmegyei Levéltár, III. Acta meritorium. Religiosi, Angolkisasszonyok Boldogságos Szűz Mária Intézete 1915-1917. 13. d. 2880. 4283/1916.

⁴² Jankovich Béla VKM miniszter 1916. december 6-án a 142.620. szám alatt az egri érseki leánygimnázium szervezeti szabályzata tárgyában kelt válasza az egri érsek 4283/1916. számú felterjesztésére. EFL, III. Angolkisasszonyok Boldogságos Szűz Mária Intézete 1915-1917., 13. d. 2880. 328/1917.

⁴³ U.o.

⁴⁴ Veszprémy Dezső igazgató az egri érseknek küldött válasza a VKM 142.620/1916. sz. alatt kelt leiratára. EFL, III. Angolkisasszonyok Boldogságos Szűz Mária Intézete 1915-1917. 13. d. 2880. 93/1916.

rendtartás szerint írta elő, de egyúttal engedélyezve, hogy mint önálló iskolák tovább működjenek. M. Rössler Margit intézeti főnöknő Veszprémy Dezső igazgatóval folytatott egyeztetést és a tankerületi főigazgatói látogatást követően 1917 elején megküldte az immáron Felső Leányiskola és Gimnázium nevet viselő iskola módosított szervezeti szabályzatát az egri érseknek, kérve annak a VKM felé történő felterjesztését.⁴⁵ A VKM 1917. február 20-án megadta a nyilvánossági jogot.⁴⁶ Tehát a leányiskola Jankovich Béla VKM miniszter által javasolt háromféle leányközépiskolátípus egyikébe sem illeszkedő, megnevezésében ugyan Felső Leányiskola és Gimnáziumnéven, de a gyakorlatban csak leánygimnáziumi formában folytatta működését (Veszprémy 1927:6).

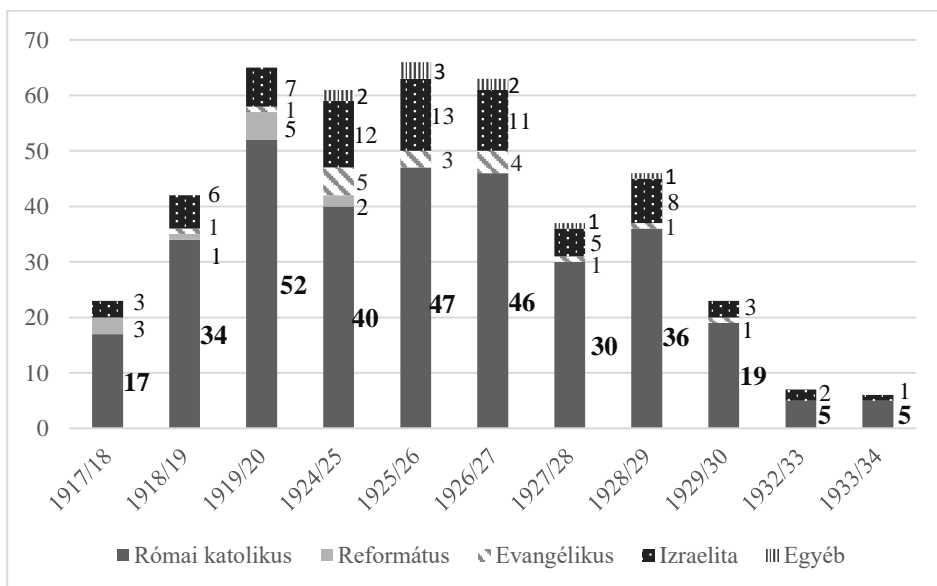
A fentiekben említett komoly pénzügyi terheket jelentő tanulók nélküli tagozat a közép fokú leányiskolai képzés további átalakítására készítette a fenntartót és az iskola vezetését. Az angolkisasszonyok egri házának főnöknője, az elemi, a polgári és a tanítónőképző igazgatója, M. Rössler M. Margit és vitéz Veszprémy Dezső felső leányiskolai és leánygimnáziumi igazgatóval egyetértésben mérlegelve a korabeli társadalmi közeg igényeit, a pénzügyi szempontokat, valamint figyelembe véve a leányközépiskolákat szabályzó 1916. évi rendeletet, az egri leányközépiskola felső kereskedelmi leányiskolával való kiegészítésnek kérelmével fordult 1917 májusában Dr. Szmrecsányi Lajos egri érsekhez. A javaslat szerint a kereskedelmi iskolai tagozat csak minimális költségtöbbletet jelentene az intézetnek, mivel a szakmai tárgyakat leszámítva a diákok, mint „vándortanulók” az egyes általános műveltségi tárgyakat együtt hallgathatnák a gimnáziumi és a felső leányiskolai tagozaton tanuló társaikkal. M. Rössler szerint a kereskedelmi iskola mielőbbi megnyitását indokolta az egri állami polgári leányiskolával kapcsolatos kereskedelmi tanfolyam három évfolyamos iskolává való bővítésének tervezete, mely a főnöknő szerint a gimnáziumi felső tagozat létszámának csökkenését eredményezheti, azonban ha az intézet is biztosít ilyen jellegű kereskedelmi képzést, akkor vélhetően a szülők azt fogják preferálni, így ez nem jelent komolyabb bevételecsökkenést, sőt akár tandíj emelésével növekedést is eredményezhet az intézet számára. M. Rössler javaslatában a kereskedelmi képzés intézetre nézve esetleges hátrányait is számba vette, ezek között említette a zsidó tanulók létszámának várható növekedését: „Felhozható a felső kereskedelmi leányiskola ellen, hogy merőben zsidóiskolává fog lesilányulni ez az új típus a zsidó tanulók nagyobb száma folytán. Tény, hogy aggodalmat kelthet sokak szívében, hogy ezt a csak is gyakorlati életpályára

⁴⁵ Mater Rössler Margit intézeti főnöknő levele az Angolkisasszonyok egri érseki római kath. felső leányiskola és leánygimnázium fenntartójának a nyilvánossági jog kérelmének tárgyában. EFL, III. Angolkisasszonyok Boldogságos Szűz Mária Intézete 1915-1917. 13. d. 2880. 328/1917.

⁴⁶ VKM miniszter 1917. február 20-án 19.343/1917. V. sz. alatt kelt a budapesti-vidéki tankerületi kir. Főigazgatósághoz intézet rendelet hivatalos másolata az egri római kath. felső leányiskola I-IV. és leánygimnázium V. osztályának nyilvánossági jog megadása tárgyában. EFL, III. Angolkisasszonyok Boldogságos Szűz Mária Intézete 1915-1917. 13. d. 2880. 1009/1917.

felkészítő iskola-fajt nagyjából a gyakorlati életpályák iránt nagy érzékkel bíró zsidóság igyekszik majd felkeresni. Tagadhatatlan igazság ez, de az is bizonyos, hogy az intézet vezetősége tapintatos módon s eljárással meg fogja a módját találni annak, hogy miként kell onnan leszorítani a neki nem tetsző elemet és hogyan kell odagyűjteni a gondolkozásra, érzésre, törekvésre homogén lelkeket. Egyelőre fegyvernek elég az is, hogy a fenntartó a zsidó növendékek tandíját ezen a fokon duplájára emelheti. Jelenleg a tandíj az állami iskolákban 240 korona, nálunk 200, a zsidóktól 480 koronát követelhetünk (az alapítást követően a zsidó tanulók létszámát lásd az 1. ábrán). Ha az állam a kereskedelmi iskola beállításával megelőz bennünket, akkor e fegyverrel sem élhetünk érthető okokból.”⁴⁷ Veszprémy Dezső igazgató úgy vélte, hogy fentiekben említett zsidó érdeklődés kellő odafigyeléssel nem jelenthet komolyabb veszélyt az intézet iránt érdeklődő társadalmi körökben, köszönhetően az angolkisasszonyok a leánynevelés mellett folytatott a több évtizedes társadalmi szerepvállalásának, mely szerint ”az Angolkisasszonyok rendháza találkozó helye Eger előkelő leányainak és asszonyainak, kik itt nyernek irányítást jótékonyági ügyeikben, vallásgyakorlatiokban.”⁴⁸

1.ábra: Az egri női felső kereskedelmi iskola tanulóinak felekezete (fő)



(Forrás: Iskola évente kiadott értesítői)

⁴⁷ M. Rössler Margit főnöknő az egri érsekhez intézet levele a felső kereskedelmi iskolai tagozat megnyitása tárgyában. 1917. május 11. EFL, III. Angolkisasszonyok Boldogságos Szűz Mária Intézete 1915-1917. 13. d. 2880. 2715/1917.

⁴⁸ Veszprémy Dezső igazgató zárójelentése a felső leányiskola és leánygimnázium 1916/17. tanévről. 1917. július 18. EFL, III. Angolkisasszonyok Boldogságos Szűz Mária Intézete 1915-1917. 13. d. 2880. 3497/1917.

A VKM 1917. augusztus 12-én 81.967. szám alatt kelt az érseknek intézett leiratban hozzájárult az egri érseki római katolikus felső leányiskola és leánygimnázium felső kereskedelmi leányiskolai tagozattal való bővítéséhez, valamint engedélyezte, hogy az intézet elnevezése egri érseki leányközépiskolára változzon.⁴⁹ Az 1917/18. tanévben az egri leányközépiskola (Az Angolkisasszonyok B.M.V. Egri Érseki R. K. 3 típusú leányközépiskolája. Leánygimnázium, Felső Leányiskola és Felső Kereskedelmi Leányiskola) volt az első olyan intézmény Magyarországon, melynek – Jankovich Béla VKM miniszter eredeti trifurkációs rendszere szerint – mind három felső tagozata megnyitotta kapuit. A leányközépiskola a rendház déli szárnyában működött, melynek első négy osztálya a keltre néző az első, míg a felső kereskedelmi tagozat tantermei a második emeleten nyertek elhelyezést.⁵⁰

2. ÖNÁLLÓ EGRI ÉRSEKI R.K. NŐI FELSŐ KERESKEDELMI ISKOLA MŰKÖDÉSE (1920-1933)

A VKM az Országos Ipari és Kereskedelmi Oktatási Tanáccsal egyetértésben 1919. augusztus 27-én 160.500/919. B. XII. száma alatt kelt rendeletében a hároméves felső kereskedelmi iskolákat négy évfolyamossá szervezte, és előírta az 1919/20. tanévtől történő bevezetését. Veszprémy igazgató az újonnan kibocsátott tanítástervet pedagógiai szempontból üdvözölte, mely „oly közgazdasági munkásokat nevel, akik nélkülözhetetlen általános műveltségen, tisztul erkölcsi felfogáson, erős nemzeti érzésen kívül, megfelelő szaktudással is rendelkeznek, mégis érzékenyen sújtja, sőt létfeltételében támadja meg az Angolkisasszonyok érseki leányközépiskolájának felső kereskedelmi leányiskolai tagozatát”.⁵¹ Jelezve, hogy iskolájuk nem állami fenntartású, hanem szükségszerűségi kép, kényszerítő körülmények (helyi viszonyokat, a fenntartó pénzügyi nehézségeit, a felső leányiskola felső tagozata iránti érdektelenség figyelmen kívül hagyása) okán jött létre. Veszprémy véleménye szerint a pedagógus társadalom, a kereskedelmi iskolai szaktanárok joggal tiltakoztak ezen kevesebb szaktárgyi óraszámban, de az önálló négy évfolyamos kereskedelmi iskolákkal megegyező végzettséget adó kapcsolatos kereskedelmi iskolák ellen.

⁴⁹ VKM miniszter 81.967/1917. sz. alatt kelt leirata az egri érseki leányiskola felső kereskedelmi leányiskolai tagozat megnyitásának engedélyezése tárgyában. 1917. augusztus 12. EFL, III. Angolkisasszonyok Boldogságos Szűz Mária Intézete 1915-1917. 13. d. 2880. 4008/1917.

⁵⁰ Zárójelentés az iskolai év külső viszonyairól 1917. július 18. EFL, III. Angolkisasszonyok Boldogságos Szűz Mária Intézete 1915-1917. 13. d. 2880. 6993/1917.

⁵¹ Jegyzőkönyv az Angolkisasszonyok érseki r. k. leányközépiskola 1919. szeptember 27-én tartott alakuló üléséről. EFL, III. Angolkisasszonyok Boldogságos Szűz Mária Intézete 1918-1920. 13. d. 2881. 3442/1919

Úgy vélte a kapcsolatos jellegnek nincs értelme, mivel az egri érseki kereskedelmi leányiskola önmagában is megáll, hiszen tanulóinak többsége polgári iskolából érkezik, és nem vele kapcsolatos felső leányiskolából, sőt a gimnázium és felső leányiskola képzése is jelentősen elválík egymástól, így egyetértett az önálló négy évfolyamos képzési formával. Azonban egy önálló női felső kereskedelmi iskola fenntartása, felszerelésének megvásárlására és további óraadó tanárok alkalmazása 1919-ben újabb komoly anyagi terheket jelentett volna a rendháznak, így Veszprémy felvetette, hogy az angolkisasszonyok égisze alatt, de város vegye át az iskola fenntartását vagy igényeljenek állami támogatást. Az előbbi lehetőségek megvitatására az iskolai tanév küszöbén 1919. augusztus végén már nem volt mód, így a rendház jelezte, hogy a felső kereskedelmi leányiskola első évfolyamának megnyitására anyagi források hiányában nincs lehetőség.⁵² 1919 októberében Veszprémy Dezső Schack Bélával, a felső kereskedelmi iskolák főigazgatójával folytatott megbeszélésének eredményeként az iskola haladékot kapott az új tanításterv 1919/20. tanévi bevezetése alól, továbbá a VKM két ingyenes tanerőt is biztosított. (Láng Kornéla Fiúmezből menekült polgári iskolára képesített tanítónő bére évi 10.000 korona megtakarítást jelentett a kereskedelmi iskolának.)⁵³ A felső kereskedelmi leányiskola a VKM 1920. évi 72.000 VI/6. szám alatt kelt rendelete értelmében az 1920/21. tanévtől négyévfolyamos önálló női felső kereskedelmi iskolává alakult, melynek két évfolyamos ügynevezett elbocsátó bizonyítványt adó alsó tagozata elsősorban a hazai árukereskedelemre, míg a határainkon túlra irányuló, szélesebb közgazdasági ismereteket, illetve érettségit adó felső tagozata a hivatali pályákra készített fel (Veszprémy, 1920:15).

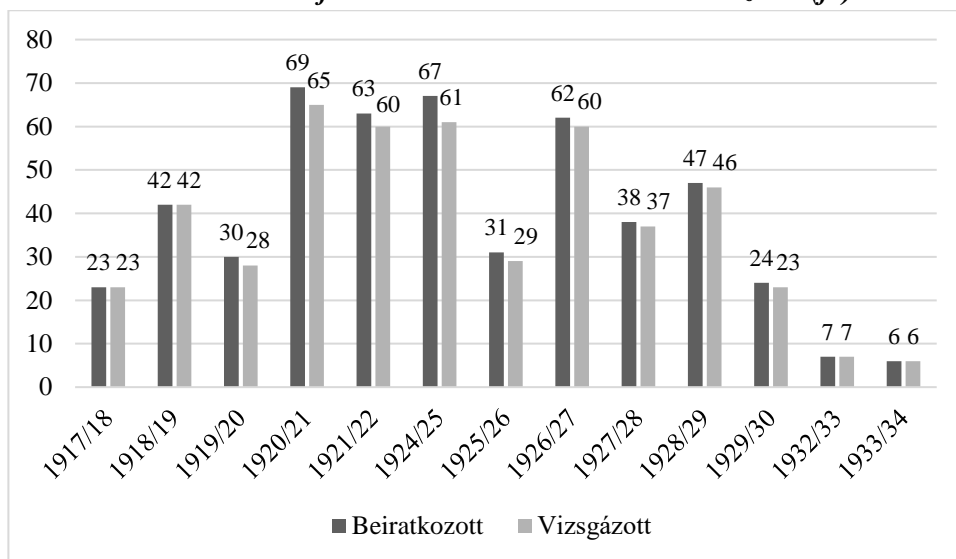
A kereskedelmi iskola első osztálya 1927/28-ban kellő számú jelentkező hiányában nem indult (lásd 2. ábra), azonban 1928 júliusában M. Lengyel Júlia főnöknő az első évfolyam újbóli megnyitásának kérésével fordult az egri érsekhez, abból a célból, hogy tanítónőképzőből hely hiányában kimaradó tanulók az intézet kötelekében tudjanak maradni, így 1928/29-ben ismét volt első osztálya a kereskedelmi iskolának.⁵⁴

⁵² Jegyzőkönyv az Angolkisasszonyok érseki r. k. leányközépiskola 1919. szeptember 27-én tartott alakuló üléséről. EFL, III. Angolkisasszonyok Boldogságos Szűz Mária Intézete 1918-1920. 13. d. 2881. 3442/1919.

⁵³ Igazgatói jelentés az egri érseknek felső kereskedelmi leányiskola tanerővel történő biztosítása tárgyában. 1919. október 28. EFL, III. Angolkisasszonyok Boldogságos Szűz Mária Intézete 1918-1920. 13. d. 2881. 3597/1919.

⁵⁴ M. Lengyel Júlia kérelme az Angolkisasszonyok női felső kereskedelmi iskola első osztályának 1928/29. tanévben való megnyitása tárgyában 1928. július 11. EFL, III. Angolkisasszonyok Boldogságos Szűz Mária Intézete 1924-1937. 13. d. 2883. 3445/1928.

2. ábra: Női felső kereskedelmi iskola tanulói létszáma (fő)



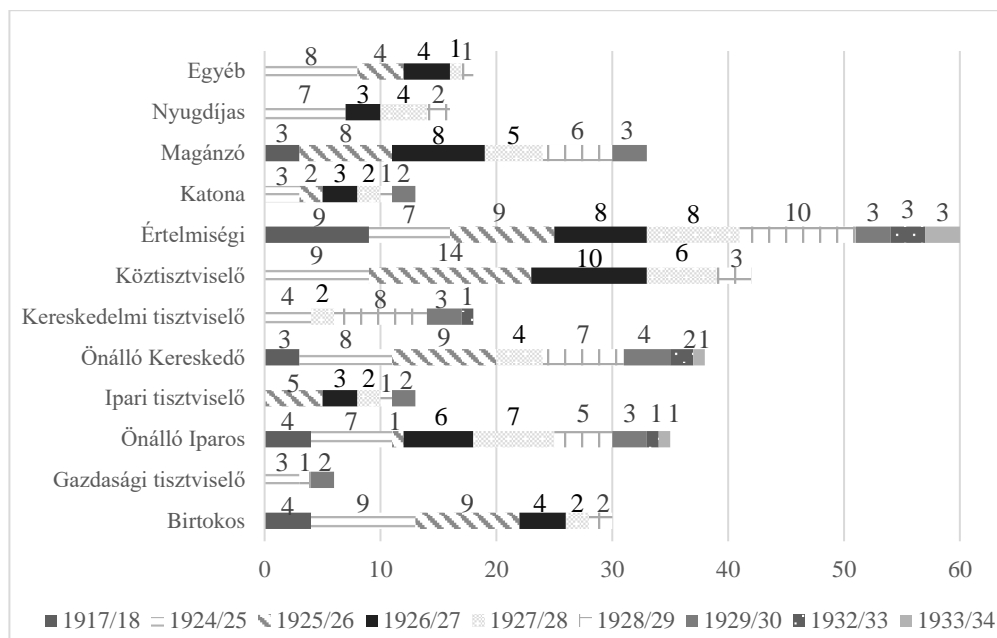
(Forrás: Iskola évente kiadott értesítői)

A VKM 1931 őszen az érseknek címzett leiratában – az ismét csak két osztállyal működő – kereskedelmi iskolát megfelelően képezített tanerők (kereskedelmi iskolai szaktanárok) alkalmazására szólította fel.⁵⁵ Végül M. Velty Anna az intézet főnöknője 1933. január végén a csökkenő tanulói létszámra és részben az ebből adódó anyagi nehézségekre hivatkozva a VKM 662-05-3/1931. számú rendeletében foglaltak alapján a négy évfolyamú iskola két évfolyamos kereskedelmi szaktanfolyammá való átalakítását javasolta, melyet a VKM 1933. április 27-én engedélyezett.⁵⁶ Az iskolában 1934 júniusában érettségizett az utolsó hat tanuló. 1920 és 1933 között 10 érettségi vizsgálatot tartottak, amelyen összesen 114 fő tett sikeres vizsgát (Veszprémy, 1933:45). Az egri kereskedelmi iskolát végzett, többségében katolikus, értelmiségi családok (lásd 3. ábra értelmiségi, köztisztviselő, magánzó, nyugdíjas összesen átlag 47%) leányai az országos átlagnál (1926-ban 54%, 1938-ban 65% lépett ki a munkaerőpiacra) magasabb arányban maradtak otthon (lásd 3. ábra 1920-1928 között átlag 61% otthon maradt, munkába állt 21%, tovább tanult 12%) (Nagy 2014:299-305, Papp 2006:735)

⁵⁵ VKM 622-1-29-1931. sz. alatt kelt levele az egri érsekhez az egri r.k. női felső kereskedelmi iskola tanárainak képzése tárgyában. 1931. október 2. EFL, III. Angolkisasszonyok Boldogságos Szűz Mária Intézete 1924-1937. 13. d. 2883. 5935/1931.

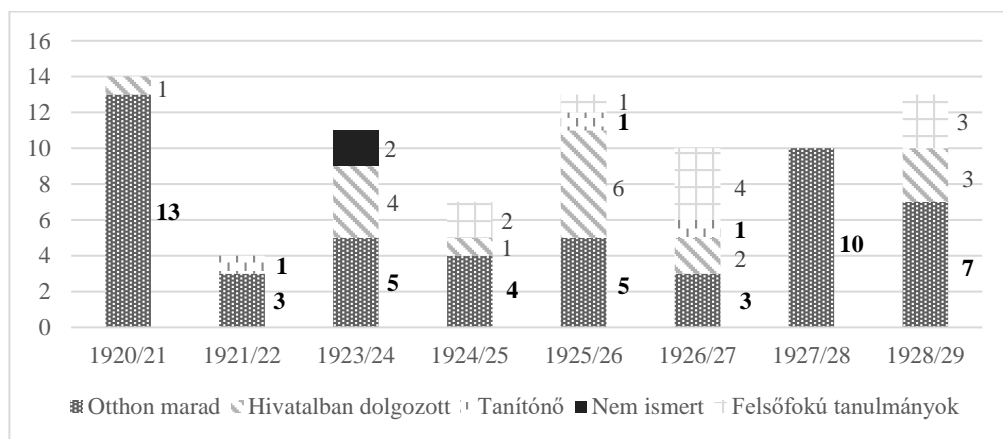
⁵⁶ M. Velty Anna főnöknő javaslata a női felső kereskedelmi iskola átszervezése tárgyában 1933. január 31. EFL, III. Angolkisasszonyok Boldogságos Szűz Mária Intézete 1924-1937. 13. d. 2883. 718/1933.

3. ábra: Női felső kereskedelmi iskola tanulók szüleinek foglalkozása az egyes tanévekben (fő)



(Forrás: Iskola évente kiadott értesítői)

4. ábra: Kereskedelmi iskolát végzett tanulók pályaválasztása (fő)



(Forrás: Iskola évente kiadott értesítői; Hóvirágok, 1925:8-10.)

3. ÖSSZEGZÉS

Összességében elmondható, hogy a középfokú leányoktatást megreformálást célul kitűző, Jankovich Béla VKM miniszter által Egerbe hívott Veszprémy Dezső igazgatónak jelentős érdemei voltak abban, hogy a 1916. évi 86.100. sz. alatt kelt VKM rendelet értelmében – az egri intézet által vágyott – gimnáziumi tagozat mellett, kötelezően fenntartandó – de a fentiekben említett okok miatt a korszakban országosan is elnéptelenedett – felső leányiskolai tagozat működtetéséből (tanerő kötelező alkalmazása tanuló hiányában is) adódó pénzügyi nehézségeket oly módon sikerült orvosolnia, hogy az intézet vezetésével egyetértésben, a korszak társadalmi igényeit (nők munkaerőpiacra való kilépését is biztosító végzettség) kielégítő, a lányok számára akár az érettségi megszerzését is lehetővé tevő, felső kereskedelmi iskolát alapított. Mindezt úgy, hogy közben a gimnáziumi tagozat is tovább működött, azaz országban elsőként eleinte mindhárom tagozatot (felső leányiskolai, gimnáziumi, kereskedelmi) megnyitotta az intézet, majd 1920-tól a tagozati jelleg (kapcsolatos iskolák) megszüntetése után, az iskola azon kevesek közé tartozott, amely önállóan működött tovább. A kereskedelmi iskola alapítását megelőzően komoly vitát kiváltó, országos viszonylatban a kereskedelmi iskolatípust előnyben részesítő zsidó diákság esetleges magas létszámban történő jelentkezése végül nem igazolódott. Többségében a katolikus felekezet leányai látogatták a kereskedelmi iskolát, akik ha az országosnál (54%) valamivel kevesebb arányban (21%) ugyan, de az iskola elvégzése után valóban kiléptek a munkaerőpiacra. A lányok családi életre való felkészítése mellett, az egri kereskedelmi iskola – a világlátott, az elképzelései mellett, akár komoly viták árán is kitartó Veszprémy igazgató munkájának köszönhetően – azon katolikus iskolák sorába tartozott, amely figyelembe vette a megváltozott társadalmi igényeket.

Felhasznált szakirodalom

- Alpár Lajos – Kassuba Domonkos – Udvardy László – Bozsik Pál (1910): Hevesvármegye közoktatásügye. In. Borovszky Samu (szerk.): Magyarország vármegyéi és városai. Magyarország monográfiája. Budapest. Országos Monográfia Társaság. 592. p.
- Kéri Katalin (2008): Hölgyek napernyővel. Nők a dualizmus kori Magyarországon 1867-1914. Pécs, Pro Pannonia. 222. p.
- Müller Ildikó (2000): Az alap- és középfokú leányoktatás Magyarországon a duéaizmus időszakában. Sic Itur Ad Astra. 2000/3. szám. 131-204.
- Nagy Adrienn (2011). Női felső kereskedelmi iskolák a dualizmus kori Magyarországon. Neveléstörténet. 2011/1-2. szám. 100-116. p.

- Nagy Adrienn (2014). A felső kereskedelmi iskolák fejlődéstörténete Magyarországon (1867-1945). Doktori Disszertáció. Pécs, PTE BTK OTDI. 385. p.
- Nagy Adrienn (2015). Kereskedelmi iskolák az oktatáspolitikai és a munkaerőpiaci képviselőinek keresztútjában 1850 és 1906 között. Képzés és Gyakorlat. 2015/3-4. szám. 153-168. p.
- Papp Barbara (2006): Nőoktatás és képzett nők a két világháború között. In: Kövér György (szerk.): Zombókok. Középosztályok és iskoláztatás Magyarországon. Budapest. Századvég. 713-756. p.
- Rébay Magdolna (2009): A leány-középiskolák Magyarországon és a német nyelvű országokban. Budapest, Új Mandátum. 259. p.

További Források

- Hóvirágok. Angolkisasszonyok egri érseki r.k. leánygimnázium és felsőkereskedelmi iskola érettségizett és kimaradt növendékeinek 1925. évi értesítője. Eger. 1925.
- Egri Főegyházmegyei Levéltár, III. Acta meritorum. Religiosi, Angolkisasszonyok Boldogságos Szűz Mária Intézete 1915-1937.
- Veszprémy Dezső (szerk.): Az Angolkisasszonyok B.M.V. Egri Érseki Leányközépiskolájának (Leányfőgimnázium és Felső Kereskedelmi Iskola) értesítője az egyes tanévekben 1918-1932. Eger. Érseki Líceum.

ABSTRACT

„COMPELLING CIRCUMSTANCES OR SOCIAL NEED”

ENGLISH LADIES ROMAN CATHOLIC UPPER TRADE FEMALE SCHOOL OF THE EGER ARCHBISHOPRIC (1917-1933)

The aim of the study is to present how the secondary trade female school, opened in 1917 as a division of the English Ladies female secondary school of the Eger Archbishopric, preserved its independence (public permission) among the upper trade female schools successively ceasing at the beginning of the 1920s. During our research we sought the answer for what circumstances justified the organization of a three-division female school, completed with a trade school, established in a three-branch form, as first such form in the country - preferred by Béla Jankovich VKM (Ministry of Religion and Public Education) minister - opposed to an independent secondary grammar school preferred by the leadership of the institution. We did this with a comparative analysis of the available primary (school certificates, teacher staff minutes) and secondary sources. Another topic of our research was to map whether director Dezső Veszprémy managed to orient the Catholic youth towards the labour market, parallel to the preparation for traditional female roles defined by the English Ladies.

Dr. Nagy Adrienn

levéltáros

Magyar Nemzeti Levéltár Országos Levéltára

adrienn.n.z@gmail.com

A KOLOZSVÁRI MAGYAR IFJÚSÁG HELYKERESÉSE AZ IDEOLÓGIAI CSATÁROZÁSOK KERESZTTÜZÉBEN 1920–1932 KÖZÖTT

ABSZTRAKT

A kolozsvári magyar egyetemi ifjúságnak nyelvi és hitbéli identitásban való erősödést, a románná lett világban biztonságot jelentett az egyesületekbe való tömörülés. Mivel a város teljesen román nyelvűvé átalakult egyeteme nem engedélyezte az egyetemen belüli magyar diákegyesület megszervezését, így ez a feladat elsődlegesen a felekezetekre hárult. Aztán felekezeti ifjúsági egyesületeken kívüli szervezkedés is kezdődött, amely ideológiamentes közösségi életet, illetve mozgalmat ígért. A legizmosabb ilyen jellegű csoport/mozgalom az Erdélyi Fiatalok folyóirat köré szerveződött. Az Erdélyi Fiatalok mozgalma kezdetben – hiánypótló szerveződésként – nagy népszerűségnek örvendett, de az ideológiai viták miatt egy idő után megtört a belső egysége. Jelen tanulmány a szemléletkülönbségek okainak feltárására, illetve az azok nyomán kialakult helyzet bemutatására, elemzésére fókuszál.

Az Erdélyi Fiatalok tagjai és vezetői között voltak olyanok is, akik a katolikus egyetemisták egyesületi életében, sőt azok vezetésében is részt vettek, s a kialakult helyzet őket is választás elé állította. Mások a marxista eszmék mellett álltak ki határozottabban. Az Erdélyi Fiatalok vezetői, köztük is kiemelt helyen a református teológushallgató, majd utazótitkár László Dezső jobb és baloldali irányultságtól mentes, sajátosan transzilván (és ugyanakkor főleg protestáns) szemléletet látott szívesen a folyóirat hasábjain, ám – véleménye szerint – a katolikusok és a marxisták más helyen megállapított elveket próbáltak Erdélyben érvényesíteni. Dogmatikus világnézetek erdélyi érvényesítését látta/látták bennük, és szembe szállt(ak) velük. Ennek az oppozíciónak lett a következménye a katolikusok és a radikálisan marxista elveket hirdetők kiválása a mozgalomból. A leválások után tulajdonképpen a magát konzervatív reformista centrumnak nevező kör maradt, amely – bár korábban politikamentességet hirdetett – elkötelezte magát az Országos Magyar Párt politikai törekvései mellett. Innen már sem egységről, sem ideológiamentességről nem beszélhetünk, így vizsgálódásunkat ezen a ponton meg is állítottuk. Az itt feltártak fontos információkkal szolgálhatnak a két világháború közötti társadalom- és neveléstörténeti vizsgálódásokhoz, elemzésekhez is. A kutatás elsődlegesen korabeli folyóiratokban fellelhető primér forrásokra támaszkodik.

Kulcsszavak: egyetemi ifjúság, Kolozsvár, egyesület, szemlélet

Szakosztály: Neveléstörténeti és összehasonlító neveléstudományi szakosztály

DOI szám: 10.13140/RG.2.2.28984.70404

1. BEVEZETÉS

A trianoni határmódosulás után az erdélyi ifjúság közösségekbe való tömörülése meghatározó fontossággal bírt, hiszen ezek az egyletek identitásukban való erősítésüket szolgálták és – egyebek mellett – a közös jövő építéséhez mutattak irányvonalakat. Az egység biztosítása érdekében különösen fontosnak mutatkozott összefogásuk, ám ez sajnos még egy kifejezetten ilyen célból létrehozott fórumon belül sem tudott megvalósulni. A tanulmány elsődlegesen az egyetemi ifjúság helykeresésére fókuszál, hiszen az erdélyi magyar jövő alakulása szempontjából az ő szemléletük és munkálkodásuk számított meghatározónak. Mivel az erdélyi magyar fiatalok zöme az 1919-től románná lett kolozsvári egyetemen tudott továbbtanulni, az ő szellemi életük központja is ebben a városban volt. Tanulmányunk ezért azokat a formációkat veszi számba, ahol közösségbe szervezeten munkálkodtak. Ennek a szervezkedésnek két síkja volt: a történelmi egyházak keretein belül és azok irányítása mellett, valamint azok „fölött”, olyan fórumok keretében, amelyek ún. világnézeti függetlenséget és teljesebb egységet kínáltak számukra. Utóbbit szolgáltatta volna az egyetem keretében szervezett egyetemi magyar diákszövetség, ám ennek létesítésére több próbálkozás után sem kaptak engedélyt a hallgatók. Nagy reményekkel és tervekkel indult aztán a Székelyek Főiskolás Köre, majd az Erdélyi Fiatalok mozgalma – mindkettő felekezeti hovatartozástól függetlenül hívva soraiba tagjait. Ilyen körökben kereshette a tájékozódás pontjait a kolozsvári magyar egyetemi hallgató az 1930-as években. Mindegyik kör többféle művelődési lehetőséget biztosított, de közéjük, sőt egyes körökön belül is ideológiai szempontok emeltek határvonalakat. Ezek ismertetése előtt röviden bemutatjuk az ifjúsági egyesületeket, majd behatóbban foglalkozunk a szemléletkülönbségek felszínre kerülésével.

2. IFJÚSÁGI EGYESÜLETEK KOLOZSVÁRON 1920 UTÁN

Mivel a Kolozsvárra kerülő egyetemi hallgatók jó része – a kormányok sorozatos megszorításai miatt – felekezeti iskolában folytatta tanulmányait, vallásos életet élt és egyházával, annak ifjúsági csoportjaival is kapcsolatban állt. Ezért is, és azért is, mert Kolozsvárra kerülve többségük a saját felekezete által kínált bentlakást vette igénybe, továbbra is kapcsolatban maradt egyházával, látogatta, sőt szervezte is annak (egyetemi) ifjúsági programjait.

Ezekhez a programokhoz nem volt szükség különösebb toborzásra, a hallgatók természetesnek tartották az azokba való bekapcsolódást. Az egyházi ifjúsági egyesületek tevékenysége persze tudatosan és a kisebbségi sorsba került erdélyi magyarság jövőjét szem előtt tartva szerveződött ebben az időben. Kolozsváron három történelmi magyar egyház kínált ifjúsági egyesületi életet az egyetemi hallgatóknak. A református diákok az 1921-ben megalakított Ifjúsági Keresztyén Egyesületben (IKE), az unitáriusok az 1927-ben újjászervezett Dávid Ferenc Egyletben, a római katolikusok pedig az Erdélyi Római Katolikus Népszövetség keretén belül szervezett Egyetemi és Főiskolai Hallgatók Szakosztályában (a későbbi Majláth-Körben) tevékenykedtek, illetve a mindegyik felekezetenél létező népszövetségek munkájába kapcsolódtak be. Ezek az egyesületek egyértelmű módon a keresztény hit és életfelfogás, illetve a keresztény értékek mentén szervezték életüket, így „ideológiai” beállítódásuk egyértelmű volt. „Itt leszögezhetjük, hogy ezek a felekezeti alapon beszervezett főiskolai egyesületek indulásuktól fogva világnézeti mozgalmat akartak. S úgy látjuk, hogy a közös összefogó erő épp ebben a világnézeti erőben rejlik. A keresztény világnézet ez, amelynek építő hivatása ugyan csak jóval később, 3–4 év múlva öntudatosodik programmá, de elhatározó befolyása már ebben az időben is nyilvánvalóan érezteti hatását” – fogalmazott egyik átfogó írásában a fiatal joghallgató Venczel József, aki a katolikus egyetemisták életének szervezésében vállalt vezető szerepet és mellette az Erdélyi Fiatalok mozgalmának indulásánál is jelen volt és onnan való kiválásáig aktívan kapcsolódott a fiatal társasághoz (Venczel 1933: 101.).

A keresztény világnézet közös alap volt, igaz, de az azon belüli felekezeti elkülönülés más-más hangsúlyokat tett, és nem adott megoldást a magyar diákokat általánosan érintő kérdésekre és nem törekedett az erdélyi magyar identitásformálás szempontjából meghatározó irányvonal leszögezésére. Ezért mutatkozott szükségesnek az egyetemen belüli magyar diákszervezet megalapítása, ám erre mindvégig nem kaptak engedélyt a magyar hallgatók. Azoknak a diákoknak lett volna elsődleges segítség ez, akik nem felekezeti, hanem állami középiskolából érkeztek az egyetemre, így ők nem az egyházak irányában keresték tájékozódási pontjaikat. A magyar diákszervezet létrehozására irányuló első és igen erőtlén kísérlet 1925-ben volt, és minden visszhang nélkül maradt. Egyetlen eredménye az volt, hogy elindította az egyesületi gondolatot, mely továbbra is foglalkoztatta az ifjúságot. A második kísérlet 1927-ben történt. Ekkor tanulva abból, hogy a korábbi kísérlet azért akadt el, mert az egyetemi szabályzat nem adott lehetőséget a faji alapon való szervezkedésre, összetételében ugyanolyan, de nevében inkább tudományos egyesületet tervezett a diákság. Ez az egyesület a Körösi Csoma Sándor nevet viselte volna, és célkitűzéseiben a diákság összes problémáit felölelte volna. „Az 1927-es ifjúság nagy terve ez. Nem pusztán érdekvédelmi szándék, hisz a lelkes fiatalok így szimbolizálnak:

»A nagy székely kutatónak emlékére, aki akarattal és tudással magára hagyottan is tudott nagy és maradandó eredményeket elérni.«” (Venczel 1933:100–101.) A megvalósulásig ez a terv sem jutott el. 1929-ben újabb kísérlet történt. Ekkor ismét egy etnikai alapon szerveződő egyesület létrehozását tervezték a Kolozsvári Egyetem Magyar Hallgatói Egyesülete név alatt. Az engedélyezés iránti előzetes tájékozódásra kiküldött diákokkal azonban a rektor közölte, hogy az egyetemi szabályok nem nyújtanak lehetőséget egy ilyen egyesület alakítására. Egyidejűleg pedig egy regionális alapon szervezendő egyesület lehetőségére hívta fel a küldöttek figyelmét. Ezt az ötletet az ifjúság egy része fel is karolta és megkísérelte egy Székelység és Vidéke nevet viselő egyesület alapítását. Ezt a formát azonban a diákság többsége nem találta megfelelőnek, mert attól tartott, hogy ez a szűk keret nem megfelelő a nem székely megyék területéről származó diákság részére. De ez a terv sem jutott el a megvalósulásig.

A készülő főiskolai törvényre való tekintettel az ifjúság elhatározta, hogy kéréssel fordul az illetékesekhez: úgy fogalmazzák meg a törvényt, hogy az nyújtson lehetőséget a diákság etnikai alapon való megszervezéséhez. Egyidejűleg megkezdték a Kolozsvári Magyar Egyetemi Hallgatók Egyesületének alapítási munkálatait, sőt a rektorátus engedélyével elnököt és tisztikart is választottak. A főiskolai törvény meghozatala azonban késett, de közben az egyetemi tanács tárgyalta a diákság engedélyezés iránt beadott kérését, és újra elutasította azt. Ilyen előzmények után alakult meg 1930-ban tudományos jellegről árulkodó névvel az Erdélyi Egyetemi Hallgatók Bolyai Művelődési Köre. A Bolyai Kör vezetősége az alapszabály mellé százötven paragrafusból álló, 423 aláírással ellátott ügyrendet is készített és terjesztett a felsőbb szervek elé. „A Kolozsvári Magyar Egyetemi Hallgatók Egyesületének terve főiskolás ifjúságunk nagy-nagy szándéka, mely azonban soha meg nem valósul külső tényezők ellenállása folytán, s végleg megsemmisül 1930–31 folyamán a Bolyai Művelődési Kör vigasztalásul létrehozott, de jóváhagyást szintén sohasem nyert szervezetében és szervezeti szabályaiban” – írta le Venczel József 1935-ben (Venczel 1935: 404). Sőt később rendeletileg eltiltották a diákságot a nemzeti alapon való szervezkedéstől, és így Nagy-Románia egész fennállása alatt a magyar egyetemi hallgatókat összefogó magyar diákegyesület sehol sem létezett. 1937-ben egy törvényrendelettel aztán a főiskolás hallgatók és főiskolás egyesületek segélyezését is megtiltották.

Az 1927-es évet Venczel József a kolozsvári magyar egyetemi hallgatóság életében egyféle határkőként jegyzi, ettől kezdődik ugyanis az az – erdélyi magyarság jelene és jövője érdekében felelős fellépést kérő – „öntudatosodási” folyamat, amely valóságos egység után kiáltott. A román kormányok kisebbségeket megszorító intézkedései sok területen meggyengítették az erdélyi magyar fiatalságot (nem tanulhatta saját történelmét, nem tudott magyar nyelven egyetemet végezni, az elhelyezkedési lehetőségei is aránytalanul rosszabbak voltak, mint román társaié stb.), de fel kellett ismernie, hogy az

adott körülmények között is helyt kell állnia, áldozatok árán is vállalnia kell a továbbtanulást, a külön képzéseket és szolgáltatásokat, hiszen éppen ő jelenti az erdélyi magyar jövőt. Ennek a jövőnek az alakításán pedig felekezeti hovatartozástól függetlenül, egységben kell munkálkodnia. Ilyen megfontolásból (is) indították a történelmi egyházak – közösen – 1928-ban György Lajos tervei és igazgatása mellett a Kolozsvári Magyar Egyetemi Hallgatók Szemináriumát, amely elsődlegesen a magyar hallgatók korrepetálását és magyar műveltségük pótlását tűzte ki célul, de egyúttal szellemi műhely is kívánt lenni számukra. Ez a jól szervezett szeminárium az előzetes terveknek megfelelően kiválóan működött és hiánypótló munkát végzett az alig néhány éves fennállása idején, de aztán az anyaországból érkező támogatás megszűnésével kénytelen volt befejezni tevékenységét (Ozsváth 2004).

Időközben másfajta szervezkedés is kezdődött, melynek célja a történelmi viszonyoknak és a kisebbség létérdekeinek megfelelő új programmal új feladataira rádöbenteni az ifjúságot, hogy az tevékenyen járuljon hozzá a kisebbségi társadalom belső önépítő erőinek felszabadításához. Az első felekezetek feletti ifjúsági fórumot a szegedi tanulmányok után hazatért Jancsó Béla alapította meg 1929-ben Székelyek Kolozsvári Társaságának Főiskolás Tagozata néven, majd a következő évben az Erdélyi Fiatalok című főiskolás lapot és ahhoz kapcsolódóan ifjúsági mozgalmat hívott életbe a református teológushallgató László Dezsővel, az unitárius teológushallgató Balázs Ferencsel, a fiatal építész és műemlékvédő Debreczeni Lászlóval és a református teológiát, majd francia-román-történelem szakot hallgató Bíró Sándorral. Az indítók szándéka szerint a havonta megjelenő folyóirat az erdélyi magyar ifjúság közös céljait kívánta támogatni olyan módon, hogy közben tiszteletben tartotta és támogatta a felekezeti, társadalmi, művelődési és más alapon szervezett csoportosulások autonómiáját, önszervező tevékenységét. Eszmeiségükre Ady Endre, Móricz Zsigmond, Szabó Dezső, Kós Károly és Makkai Sándor gyakorolt különösen nagy hatást. Az Erdélyi Fiatalok politikamentességet ígért, de egyben olyan platformot, ahol minden irányzat helyet kap. Ilyen megfontolásból adtak teret az Egyesületi Élet című rovatban a három történelmi egyház berkein belül tevékenykedő ifjúsági egyesületek munkája bemutatásának (azt követően is, hogy a harmincas évek elején a katolikusok kiszakadtak az Erdélyi Fiatalok mozgalmából). Az Erdélyi Fiatalok mozgalmának több olyan tagja volt, akik a felekezeti egyesületekhez is tartoztak, sőt, azokon belül is aktív szerepet vállaltak. A lapot az 1930-as indulástól kezdődően 1933 végéig László Dezső romániai magyar főiskolás lapként jegyezte, az 1934-es első lapszámtól kezdve pedig 1941-ig a romániai új magyar nemzedék folyóirataként aposztrofálta. Jancsó Béla alapító tíz év utáni visszaemlékező írásában hangsúlyozza, hogy az Erdélyi Fiatalok munkájának négy fő iránya volt: a nemzedéki öntudatosítás, a nemzedéki kérdések tudományos tanulmányozása, a romániai magyarság kérdéseinek tanulmányozása és a magyar művelődés előmozdítása (Jancsó 1938: 4.). „A

jelen ifjúsági problémái mögött (...) ott áll az erdélyi magyarság minden problémája, s ott áll az óriási felelősség: olyan lesz az erdélyi magyarság, amilyen lesz a fiatalsága, és úgy marad meg, ahogy megmaradásához a módokat ez az ifjúság megtalálja. A kialakult ifjúsági öntudat további útja: olyan új erdélyi gondolkodást, ideológiát teremteni, a közös érdek és közös lélek olyan öntudatát, amelyben minden dolgozó magyar megtalálja a maga helyét” – fogalmazott az Erdélyi Fiatalok programadó írása (Jancsó 1930:1–2.).

Az Erdélyi Fiatalok indulásától kezdődően ideológiai toleranciát ígért. „Rendkívül nagy jelentősége volt annak, hogy az Erdélyi Fiatalok a kisebbségi egység megvalósítását, ennek garanciáit nem az ideológiai konszenzus kieroszakolásában, hanem a világnézeti toleranciában és a napi politikától való tartózkodásban látták.” – írta az Erdélyi Fiatalok korszakának végét elemző tanulmányában Csapody Miklós (Csapody 1987: 3.). Bár gyakorlatias természetű (főként a falukutatással és művelődéssel kapcsolatos) programokat kínáltak, munkájukban és mozgalmukban mégis jelen volt az ideológiai elem, és ez vezetett belső egységük elég korai megbomlásához.

3. IDEOLÓGIAI KÜLÖNBSEGEK ÉS ÜTKÖZŐPONTOK

Az Erdélyi Fiatalok kezdetben afféle „ifjúsági parlamentként” működött, vezetőségében ott ültek a felekezeti egyesületek vezetői és ők fogadták el a szervezeti szabályzatot, majd később annak módosításait is. Főként László Dezső tartotta a kapcsolatot a diákszervezetekkel, minden tanév elején háromnapos főiskolás konferenciát szervezett, amelyeken az első egyetemi évüket kezdő fiatalok ismerhették meg egymást és azokat a kérdéseket, amelyek a kolozsvári élet velejárói voltak. Ugyancsak László Dezső kérte be a beszámolókat és a következő évi terveket a különböző szemináriumok vezetőitől és ő szervezte a főmunkatársi⁵⁷ értekezleteket, ő tartotta kézben az anyagi ügyeket is (Cseke 2004: 82.). László Dezső – amúgy az egész mozgalomra hatást gyakorló – református szemlélete állhatott talán a leginkább szembe a katolikus egyetemi ifjúság körében terjedő, csak „ifjú katolikus” mozgalomként emlegetett – a katolikus hit mélyebb megélését, a javak egyenlő elosztását szorgalmazó – nézettel, amelyet a túlzó marxista eszmékhez hasonlóan (vagy talán még azoknál is jobban) az egységet veszélyeztetőnek tartottak. Ő volt az, aki a katolikus egyetemisták újonnan kinevezett lelkesével, Márton Áronnal, majd a főmunkatársi státusban lévő Dsida Jenővel is nyilvános vitát vállalt. Márton Áron a Kolozsváron szerkesztett katolikus hetilapban, az Erdélyi Tudósítóban azt

⁵⁷ Az Erdélyi Fiatalok folyóirat fennállása során végig főmunkatárs volt Bíró Sándor, Debreczeni László és Jancsó Béla, 1933 előtt Demeter János, László József, Péterffy Jenő, Mikó Imre, Nagy József, Bányai László, akkor és részben azután Balázs Ferenc, Dsida Jenő, Jancsó Elemér, 1933 után hosszabb-rövidebb ideig Demeter Béla, Haáz Ferenc, László Ferenc, Parádi Kálmán, Pálffy Károly, Szilágyi Olivér, Tonk Emil, Váró György és Vita Zsigmond.

nehezményezte, hogy az Erdélyi Fiatalok csak a katolikus szemlélettel szemben érvényesíti a sokat hangoztatott világnézeti függetlenséget, mástól nem határolódik el. „A világnézetnek a fogalma, de a történelem is azt mondja, hogy világnézeti függetlenség nincs. Annak hangoztatása egy már meglévő burkolt világnézetnek az útját készítgette elő” – fogalmazott élesen a későbbi püspök (Márton 1932: 398.). Meggyőződése szerint a világnézeti hovatartozás megvallása nem lehet akadálya, sőt reális alapja kell legyen az együttműködésnek. „Hátha az Erdélyi Fiatalokat a világnézet pl. a szocializmusban is olyan másodsorban érdekli, miért kell éppen a kereszténységgel, éppen a katolicizmussal szemben »bátor leszámolásra« felhívni? A kritika jogán? Kritika jogosult akkor, ha kifogásolt helyébe jobbat tudok adni. Csak akkor. S még ha a keresztény felekezeteket érti is alatta, úgy is ellene vagyunk. Mi a vallásos világnézet szükségességét hirdetjük.” (Márton 1932: 399.)

A XI. Piusz pápa Quadragesimo Anno kezdetű szociális enciklikájára épülő „ifjú katolicizmus” gondolatát programszerűen hirdető katolikus egyetemi szakosztály vezetője alig néhány hónappal később a György Lajossal életbe hívott nevelésügyi és népnevelő folyóirata egyik vezércikkében is nyomatékot adott ennek a szemléletnek, rámutatva a liberális, a bolsevista és a fasiszta ideológiák rendkívüli veszélyére (Márton 1933: 233.). Az Erdélyi Tudósítóban megjelent írásra válaszképpen László Dezső újra csak a felekezetek és világnézetek feletti egység megszilárdítását látta célravezetőnek, és ehhez – mintha nem értené katolikus lelkész-kollégája szavait – újra csak a világnézeti függetlenség mellett érvelt, miközben a katolikus identitás tiszteletét hangsúlyozta: „Mi a katolikumban többet látunk, mint világnézetet. Annak mélyén élő élet van, amiből világnézet is lett. A mai ifjúságot a valóság és nem a valóság világnézeti oldala vagy világnézetben kiengyensúlyozott képe érdekli. Ez ma világjelenség. Minket a szocializmus sem mint világnézet érdekel elsősorban, hanem az az életszükséglet, amiből kinőtt. (...) A katolicizmus súlypontja nem esik egybe a mi súlypontunkkal. Éppen feladatkörünk sajátosságai miatt nem. (...) Ha mindenikünk a maga dolgát végzi, nem kerülhetünk egymással szembe.” (László 1932: 38.)

Nem sokkal később (1933 első felében) az erdélyi ifjúsági mozgalmak értékelése kapcsán alakult ki sajtóvita László Dezső és a főmunkatársként dolgozó (volt katolikus egyesületi vezető) Dsida Jenő között. László Dezső az Erdélyi Fiatalok hasábjain közölt, a hazai magyar ifjúsági mozgalmakat elemző – fentebb említett – hosszabb tanulmányában meglehetősen bírálta a katolikus mozgalmat, s ez azonnal éles hangú válasz-írásra indította az akkor már a Keleti Újság szerkesztőjeként tevékenykedő Dsida Jenőt. Ő Az erdélyi ifjúsági mozgalmak versengései címmel közzétett írásában (Dsida 1933: 365–372) igyekezett visszaszorítani László Dezső vádjait.

Nem mellékes szempont, hogy mindkét írás az Erdélyi Fiatalok 1932-es őszi konferenciája után íródott, ez pedig – ahogyan László Dezső is utalt rá – mérföldkönek számított a korabeli kolozsvári magyar ifjúsági mozgalmak életében. Valójában itt kerültek igazán szembe egymással, sőt az időlegesen vagy véglegesen a marxizmus felé tájékozódókkal is.

László Dezső az Erdélyi Fiatalok hasábjain közölt írásában (László 1933: 1–16) ismét szorosán egymás mellett említi az ifjú kommunistákat és a katolikusokat, mint kész világnézetek képviselőit. Véleménye szerint e két mozgalom ugyanazokat a hibákat mutatja, ti. egyik sem képvisel kialakult álláspontot Erdélyben, hanem máshonnan származókat próbál itt meggyökereztetni. „Ez a két csoport dogmatikus recitálással tárja elő a mozgalmak mögött álló nagy közösségek általános tételeit” – fogalmazott meglehetősen élesen (László 1933: 3), amire ismét Dsida Jenő sietett nyilvános választ fogalmazni (Dsida 1933: 365–372). Dsida a protestáns felekezetekkel szembeni elfogultsága rovására írja László Dezső sorait, ugyanakkor éles hangon utasítja vissza a katolicizmus bolsevizmussal egy szinten való emlegetését. Tájékozatlansággal, de a katolikus ifjúsági mozgalom szándékos megtépázásával vádolja László Dezsőt, majd világosan érvel a katolikus ifjúsági mozgalom számára is elsődlegesen fontos erdélyiség és az eleve adott keresztény világnézet mellett. Nem fogalmazott nyílt levelet vagy újságcikket (igaz, tapasztalatait később beleszötte tanulmányaiba), de a katolicizmus leértékelése miatt távozott az Erdélyi Fiatalok köréből a jogászhallgató Venczel József is, aki a falukutatás terén kifejtett munkája által (is) meghatározó személyisége volt a mozgalomnak. Az Erdélyi Fiatalok másodízben szervezett, 1932. november 5-én kezdődött főiskolás konferenciája után Venczel Józsefhez hasonlóan a legtöbb katolikus egyetemi hallgató távozott az Erdélyi Fiatalok köréből. (Közülük többeket ott találunk később a Hítel című jobboldali folyóirat alapítási és szerkesztési munkálatainál.) Ugyanakkor kivált a mozgalom balszárnya is, s ez majd a Falvak Népe lap keretén belül vitte tovább – immár határozottan marxista szemlélettel – az Erdélyi Fiatalok által megkezdett falukutatást. A leválások után tulajdonképpen a magát konzervatív reformista centrumnak nevező kör maradt, amely – bár korábban politikamentességet hirdetett – elkötelezte magát az Országos Magyar Párt politikai törekvései mellett, amellet a politikai erő mellett, amellyel korábban tulajdonképpen szemben állt. „Ez az irányzatokra töredezettség megakadályozta az új nemzedék egészének egységes megszervezését érdekeinek védelmére és szellemi céljainak szolgálatára. Egységes erdélyi magyar ifjúság helyett csak ifjúsági csoportok vannak és így az ifjúság nem szolgálhatja hatályosan a saját érdekeit sem.” – írta le tízéves visszatekintőjében Jancsó Béla, az Erdélyi Fiatalok mozgalmának kigondolója és mindvégig egyik legakítvabb tagja (Jancsó 1938: 4.).

4. ÖSSZEGZÉS

Tanulmányunk az 1920-as évek elejétől a harmadik évtized első harmadáig terjedő időszak kolozsvári magyar egyetemi hallgatóinak egyesületi életét vette górcső alá. Előbb a számukra mutakozó lehetőségeket ismertettük, majd bemutattuk az egység megvalósítását célzó törekvéseket is. Hosszabban időztünk az ezek megíusulásához hozzájáruló jelenségeknél. Az egység az ideológiai különbözőségek miatt nem valósulhatott meg, még azon fórum keretén belül sem, amelyik indulásától a különbözö szemléletű fiatalok „parlamentje” kívánt lenni. Az ideológiai jellegű sajtóviták és csatározások miatt 1932 ősze után egyértelművé lett, hogy a Kolozsváron tanuló magyar egyetemisták közösségi élete elsődlegesen a saját felekezeteik keretében működő egyesületeknél teljesezhet ki.

Felhasznált szakirodalom

- Cseke Péter (2004): László Dezsö az Erdélyi Fiatalok körében. In: Cseke Péter (szerk.): László Dezsö emlékezete 1904–2004. Polis Könyvkiadó, Kolozsvár, 79–98. p.

További források

- Csapody Miklós (1987): Egy korszak vége (Az Erdélyi Fiatalok egységének felbomlása 1933-ban) n. a., 37, 42 p., sorozat: n. a., példány: n. a., kötés: kézirat. Jakabffy Elemér Alapítvány Kortörténeti Gyűjtemény, Kolozsvár, leltári szám: K229.
- Dsida Jenö (1933): Az erdélyi ifúsági mozgalmak versengései. Erdélyi Tudósító. 1933/6. szám. 365–372. p.
- Jancsó Béla (1930): Erdélyi Fiatalok. Erdélyi Fiatalok. 1930/1. szám. 1–2. p.
- Jancsó Béla (1938): Tíz év. Erdélyi Fiatalok. 1938/3–4. szám. 3–5. p.
- László Dezsö (1932): Az Erdélyi Fiatalok világnézeti függetlenséget hirdet. Erdélyi Fiatalok, 1932/3–4. szám. 29–30. p.
- László Dezsö (1933): Az erdélyi magyar ifjúsági mozgalmak mérlege. Erdélyi Fiatalok. 1933/1. szám. 1–16. p.
- Márton Áron (1932): Világnézeti függetlenség? Erdélyi Tudósító. 1932/10. szám. 397–399. p.
- Márton Áron (1933): Világnézet és nevelés. Erdélyi Iskola. 1933–34/5–6. szám. 233–238. p.

- Ozsváth Judit (2004): Művelődési műhely a két világháború közötti időben: a Kolozsvári Magyar Egyetemi Hallgatók Szemináriuma. *Studia Universitatis Babeş-Bolyai Theologia Catholica Latina*. 2004/1. szám. 125–137. p.
- Venczel József (1933): Az erdélyi magyar főiskolai ifjúság mozgalmának kibontakozása. *Magyar Kisebbség*. 1933/3–4. szám. 98–107. p.
- Venczel József (1935): Főiskolás mozgalmaink közszelleme. *Erdélyi Tudósító*. 1935/11. szám. 403–408. p.

ABSTRACT

Young Hungarian Students's Life in Kolozsvár between 1920–1932

In my paper I present and analyse the life of the Hungarian young people of Kolozsvár between the two World Wars in the period of severities and limitations. I am particularly interested in student's life, since the thorough grounding and vocation of the intellectuals were determining factors in the formation of the destiny of Hungarians from Transylvania. From the archival materials it is possible to reconstruct the activity of their intellectual workshops (religious circles, Székelyek Társasága, Erdélyi Fiatalok), the main purpose of which was to inspire its members to strive for the bettering of the circumstances of the Hungarians.

In the course of my work – based on archival and library resources – I highlight the methodology of document and resource analysis which is one of the characteristics of the historical researches. Based on these, I review the potential problems and difficulties and I also present those initiatives which could help us to getting a solution to these problems. I hope that my study enriches the basis of the work related to the history of Transilvanian young people's life and it will arise the curiosity of the readers for further researches.

Keywords: young people, Hungarians, workshops, Transylvania (Cluj)

Ozsváth Judit

egyetemi adjunktus

Babes- Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár

Pedagógia és Alkalmazott Dietetika Intézet

V. HALLGATÓK, FELSŐOKTATÁS

MÉRNÖKHALLGATÓK ÉRZELMI INTELLIGENCIÁJÁNAK VIZSGÁLATA

ABSZTRAKT

Napjaink egyik munkaerő-piaci elvárása, hogy a munkavállalók a szakmai tudáson kívül olyan képességekkel, készségekkel, jártasságokkal is rendelkezzenek, amelyek segítségével könnyen megállják helyüket a munka világában. Ugyanakkor gyakori problémaként merül fel, hogy a felsőoktatás nem helyez elég nagy hangsúlyt a soft skillek fejlesztésére. A mérnökképzésben különösen aktuális ez a probléma, pedig a személyiségjellemzők fontos szerepet töltenek be a munkaképesség és az elégedettség szempontjából, továbbá a mérnöki foglalkozás kulcsfontosságú jellemzőinek számítanak. Kutatásuk célja a mérnökinformatikus hallgatók érzelmi intelligenciájának feltérképezése volt. A kutatást 475 első éves mérnökinformatikus hallgató körében végeztük. A mérésére Mayer és Salovey (1997) modelljét használtuk.

A tanulmány a kutatás eredményeinek bemutatása mellett módszertani ajánlásokat is megfogalmaz.

Kulcsszavak: érzelmi intelligencia, mérnökinformatikus hallgatók

Szakosztály: Szakképzés-pedagógiai és szakmai tanárképzési szakosztály

DOI szám: 10.13140/RG.2.2.21145.36969/1

1. BEVEZETÉS

Alapvető elvárás a mai munkaerő-piacon, hogy a munkavállalók a szakmai tudáson kívül olyan képességekkel, készségekkel, jártasságokkal is rendelkezzenek, amelyek birtokában könnyen megállják helyüket a munka világában (Kolmos 2006; Simonics 2016; Molnár 2019).

Munkaerő-piaci elvárásként a hard skillek (az iskolában, tankönyvekből megszerezhető tudás) mellett egyre inkább előtérbe kerülnek a soft skillek. Ez utóbbi elnevezés magában foglalja mindazokat a készségeket, jártasságokat és képességeket, amelyek a szakmai kompetenciákon túl alapvetően meghatározzák azt, hogy a munkavállaló hogyan tud beilleszkedni, mennyire motiválható, kezelhető, illetve hogyan tudja megoldani a különböző problémákat (Tóth 2017).

Ugyanakkor gyakori problémaként merül fel, hogy a felsőoktatás nem helyez elég nagy hangsúlyt a soft skillek fejlesztésére (Schomburg 2007). A mérnökképzésben különösen aktuális ez a probléma, pedig a személyiségjellemzők fontos szerepet töltenek be a munkaképesség és az elégedettség szempontjából (Sanda 2012; Tordai 2016), továbbá a mérnöki foglalkozás kulcsfontosságú jellemzőinek számítanak (Williamson et al. 2013). Az érzelmi intelligencia szintén a soft skillek közé tartozik (Chamorro-Premuzic et al. 2010, idézi: Tóth 2017). Az oktatásban, a munkahelyen, a magánéletben csak úgy lehetünk sikeresek, ha fel tudjuk ismerni saját magunk és mások érzelmeit, ha tudunk kapcsolatokat teremteni, ha sikeresen tudunk együttműködni másokkal és tudjuk kezelni a konfliktusokat, azaz, ha fejlett az érzelmi intelligenciánk. Ennek fejlesztése elengedhetetlen – a felsőoktatásban is.

2. AZ ÉRZELMI INTELLIGENCIA

A szakirodalomban jelenleg több, egymástól jelentősen eltérő érzelmi intelligencia (Emotional Intelligence, EQ) meghatározással is találkozhatunk. A különböző modellek közötti alapvető különbség az, hogy kizárólag mentális képességek halmazaként (képesség-alapú modellek), vagy mentális képességek, személyiségvonások, társas kompetenciák és motivációs faktorok együtteseként definiálják az érzelmi intelligenciát (kevert modellek) (Nagy 2010).

Néhány példa az érzelmi intelligencia meghatározására:

Az érzelmi intelligencia azoknak a képességeknek a készlete, amelyeket az érzelmi információ feldolgozásakor használunk (Oláh 2005).

„Az érzelmi intelligencia az érzelmi információ-feldolgozás olyan formája, amely magában foglalja a saját érzelmek és mások érzelmeinek pontos értékelését, az érzélem megfelelő kifejezését, valamint az érzelmek olyan adaptív szabályozását, amely javítja az élet minőségét”. (Mayer–DiPaolo–Salovey 1990: 773)

Az érzelmi intelligencia „az a képesség, hogy felismerjük az érzelmek jelentését és kapcsolatait, valamint gondolkodjunk, és problémákat oldjunk meg mindezek alapján. Az érzelmi intelligencia szerepet játszik az érzelmek észlelésében, az érzelmekhez kapcsolódó érzések asszimilálásában, valamint az érzelmek által hordozott információ megértésében és az érzelmek kezelésében.” (Mayer–Salovey–Caruso 2000:267)

A magas érzelmi intelligenciával rendelkező személyek magas szinten képesek hasznosítani a saját és mások érzelmi állapotaiban rejlő lehetőségeket, képesek felismerni, hogy” érzelmek és hangulataik milyen jelentős hatást gyakorolnak megismerő folyamataikra és társas kapcsolataikra”, valamint „képesek kivédeni az érzelmek lehetséges romboló hatásait”.

Érzelmeket úgy hasznosítják, hogy „azok serkenteni tudják a kognitív és társas működésüket, és előmozdítják a fejlődésüket” (Nagy 2010: 5).

Salovey az érzelmi intelligencia felfogásában öt fő területet jelölt meg (idézi: Goleman 1997):

1. Az érzelmek felismerése

Az öntudat, az érzelem azonnali tudatosítása fontos pillére az érzelmi intelligenciának. Érzelmünk nyomon követése pillanatról pillanatra döntő jelentőségű önmagunk megértése szempontjából. Amennyiben képtelenek vagyunk valódi érzéseink észlelésére, akkor ki vagyunk szolgáltatva azoknak. Minél biztosabb valaki az érzéseiben, annál határozottabban irányítja az életét, mivel egyértelműbb számára, hogyan viszonyul ténylegesen személyes döntéseihez – legyen szó akár házasságról, akár munkavállalásról.

2. Az érzelmek kezelése

Az a képességünk, hogy az érzelmeinken a kívánalmaknak megfelelően igazítsunk, az öntudaton alapul. Akinél ez a képesség gyenge, állandó harcra kényszerül „gyötrelmes érzéseivel”. Akinél viszont fejlett, sokkal hamarabb túljut az élet kudarcain, válságain.

3. Önmotiválás

Érzelmünk célra orientált mozgósítása elengedhetetlen a figyelem-összpontosításhoz, az önmotivációhoz, a kiváló teljesítményhez, a kreativitáshoz. Az érzelmi önkontroll, a vágyteljesítés késleltetése, a készletelés megfékezése, előfeltétele bármiféle teljesítménynek. Ha a „flow” állapotába tudjuk magunkat juttatni, sok területen nyújthatunk kiváló teljesítményt. E készség birtokában produktívabbak, hatékonyabbak lehetünk, akármibe is fogunk.

4. Mások érzelmeinek felismerése

Az emberekkel való bánás alapja az empátia, amely szintén az érzelmi tudatosságra épül. Aki empatikus, érzékenyebben veszi a finom társas jelzéseket, melyek mások igényeit, vágyait közvetítik. Aki empatikus, az fokozottan alkalmas a gondviselő hivatásokra, a tanári, kereskedelmi pályára vagy szervezői posztokra.

5. Kapcsolatkezelés

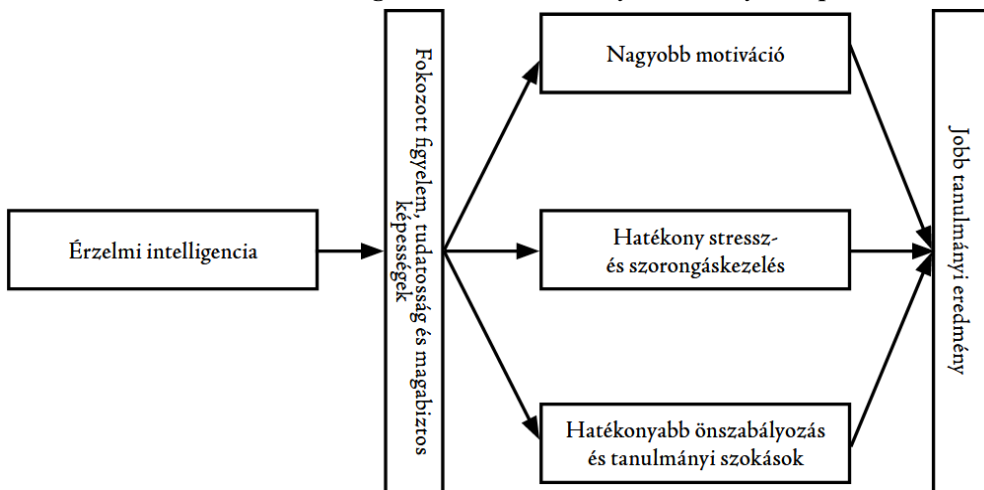
A kapcsolattartás művészete nagyrészt abban áll, hogy mások érzéseire hatni tudunk. Ezek a készségek alapjai a népszerűségnek, a vezetői adottságoknak, a jó kapcsolatkezelésnek. Ha valaki rendelkezik velük, jól teljesít minden olyan területen, ahol feltétel a zökkenőmentes együttműködés.

Az emberek adottságai különbözhetnek az egyes területeken. Például előfordulhat, hogy ügyesen megbirkózunk saját szorongásainkkal, de nem tudunk segíteni másoknak.

Az oktatásban szem előtt kell tartani, hogy az érzelmi intelligencia összefüggésben áll a tanulmányi eredményességgel (1. ábra).

Az önbecsülés, az éntudatosság, a magabiztosság (az intraperszonális készségek többségének) fejlesztése elengedhetetlen a fokozott figyelem, a tudatosság és a magabiztos készségek kialakításához, valamint a hatékonyabb önszabályozás eléréséhez. A nagyobb motiváció eléréséhez a magabiztosság, a függetlenség és az önmegvalósítás fejlesztése vezethet, az általános hangulat növelésével, az önmotivációra való képesség kialakításával együtt. A hatékony stressz- és szorongáskezelés érdekében a stresszkezelést kell fejleszteni. Az érzelmeink irányításához és ellenőrzéséhez például az impulzuskontroll és az alkalmazkodóképesség fejlesztésén keresztül juthatunk el. Az érzelmeink felismerésének, megértésének és kezelésének fejlesztése hozzájárulhat a tanulmányi eredményesség elősegítéséhez (András – Balázs – Rajcsányi-Molnár 2014).

1. ábra: Az érzelmi intelligencia és a tanulmányi eredmények kapcsolata



Forrás: Zeidner – Matthews – Roberts 2009 alapján idézi: András – Balázs – Rajcsányi-Molnár 2014

Az érzelmi intelligencia mérésére jelenleg két eltérő módszert is alkalmaznak a kutatók, amelyeket Petrides és Furnham (2001) a vonás-érzelmi intelligencia, illetve a képesség-érzelmi intelligencia elnevezésekkel illettek.

„Az önjellemző kérdőívek alkalmazásával mért vonás-érzelmi intelligencia viselkedéses

diszpozíciókra és ön-jellemzésekre vonatkozik a személy azon kapacitásaival kapcsolatban, hogy felismerje, feldolgozza és hasznosítsa az érzelmi információkat.

A képesség-érzelmi intelligencia pedig a személy aktuális képességeire vonatkozik, hogy felismerje, feldolgozza és felhasználja az érzelmi információkat. Ez a típus a kognitív képességek mérésének mintájára teljesítménytesztekkel mérhető”. (Nagy 2010:32).

3. A KUTATÁS JELLEMZŐI

A kutatás célja a mérnök informatikus hallgatók érzelmi intelligenciájának feltérképezése volt.

A kutatásra a 2016/2017-es és a 2017/2018-as tanévben került sor, összesen 475 első éves mérnök informatikus hallgató körében.⁵⁸

A minta jellemzői:

A vizsgálatban 475 első éves mérnökinformatikus hallgató vett részt: 43 nő (9,1%) és 432 férfi (90,9%). 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 válaszadók többsége (33,7%-a) 19 éves.

A vizsgált hallgatók közül a legtöbb budapestiek (37,3%). 11,8%-uk megyeszékhelyen, 33,1%-uk kisebb városban, 17,9%-uk falun él.

Jelentős hányaduknál (32,4%-uknál) az édesanya legmagasabb iskolai végzettsége főiskola (BA/BSc), 24,6%-uknál az édesapa legmagasabb iskolai végzettsége szakközépiskola vagy technikum. A hallgatók 51,1%-ának az édesanyja, 41%-ának az édesapja felsőfokú végzettséggel rendelkezik. A vizsgált hallgatók 2,1%-ának édesanyja, 3,4%-ának édesapja csak alapfokú (8 általános) végzettséggel rendelkezik.

A válaszadók 30,3%-a 4 osztályos gimnáziumban érettségizett, 28,8%-a szakközépiskolában (ma: szakgimnázium).

⁵⁸ Az érzelmi intelligencia kutatása egy komplex kompetenciakutatás része, amelyet kutatócsoportunk, Tóth Péter, Tordai Zita és Holik Ildikó végzett.

A mérőeszköz:

Az érzelmi intelligencia mérésére Mayer és Salovey (1997) modelljét használtuk⁵⁹. Az Érzelmek Mérése Skála (Assesing Emotions Scale, AES, Schutte et al. 1998) a háromágú érzelmi intelligencia modellre épül, mely a következő területeket fedi le:

- az érzelmek észlelése és kifejezése (saját és mások),
- az érzelmek szabályozása (saját és mások),
- az érzelmek használata a gondolkodási folyamatokban.

A kérdőívet kitöltő személyeknek egy ötfokozatú skálán kell megítélni, hogy rájuk nézve a felsorolt érzelmi képességekkel kapcsolatban megfogalmazott állítások mennyire igazak.

A kérdőív magyar adaptációja és faktorszerkezetének ellenőrzése során az eredetileg 33 tételes kérdőív 28 tétele bizonyult a képesség-alapú modell szempontjából megfelelőnek, így mi is az AES-HU(28) változatot (Nagy 2012) használtuk. Az 5-fokú önbecslő skálán megadott válaszok összesítése adja az ún. vonás-érzelmi intelligenciát, ezen belül pedig hat alskála különíthető el:

AES - érzelmek értékelése önmagunknál

AEO - érzelmek értékelése másoknál

EE - érzelmek kifejezése

ERS - érzelmek szabályozása önmagunknál

ERO - érzelmek szabályozása másoknál

UEPS - érzelmek felhasználása a problémamegoldásban

⁵⁹ Az érzelmi intelligencia kutatásának előkészítésében és a 2016/2017-es adatok elemzésében Tordai Zita nyújtott segítséget.

1. táblázat: Az AES-HU (28) tételei

AES - érzelmek értékelése önmagunknál
Tisztában vagyok az érzelmeimmel. Könnyen felismerem az érzelmeimet.
AEO - érzelmek értékelése másoknál
Nehéz megértenem mások nem verbális üzeneteit. Tisztában vagyok a másoknak küldött nem-verbális üzeneteimmel. Arc kifejezéseik alapján felismerem milyen érzelmeket élnek át az emberek. Értem a nem-verbális üzeneteket, amelyeket mások küldenek nekem. Tudom, hogy mások mit éreznek pusztán abból, hogy rájuk nézek. Mások hangjából már meg tudom állapítani, hogy hogyan érzik magukat. Nehéz megértenem, hogy mások miért éreznek úgy, ahogy éreznek.
EE - érzelmek kifejezése
Tudom, mikor kell a személyes problémáimat megosztani másokkal. Általában olyasmiket szervezek, ami másokat szórakoztat.
ERS - érzelmek szabályozása önmagunknál
Ha akadályokba ütközöm, eszembe jut, hogy amikor hasonló akadályokkal kerültem szembe, hogyan győztem le azokat. Arra számítok, hogy majdnem mindenben jól teljesítek, amit megpróbálok. Jó dolgokra számítok. Olyan programokat keresek, melyek örömet okoznak nekem. Úgy hozom meg a kedvem egy feladathoz, hogy elképzelem, milyen ügyesen fogom majd teljesíteni. Amikor kihívás előtt állok, feladom, mert úgy érzem, hogy úgyis kudarcot vallok. A jó hangulatokat hívom segítségül, amikor akadályokba ütközöm.
ERO - érzelmek szabályozása másoknál
Mások könnyen megbíznak bennem. Általában olyasmiket szervezek, ami másokat szórakoztat. Úgy állítom be magam, hogy jó benyomást keltsék mások előtt. Megdicsérek másokat, amikor valami jót csinálnak. Segítek másoknak, hogy jobban érezzék magukat, amikor maguk alatt vannak.
UEPS - érzelmek felhasználása a problémamegoldásban
Hangulatváltozásaim kapcsán új lehetőségeket fedezek fel. Amikor jó hangulatban vagyok, a problémákat könnyen oldom meg. Amikor jó hangulatban vagyok, könnyen jutnak eszembe új ötletek. Új ötletek jutnak eszembe, amikor érzelmi változásokon esek át.

(Forrás: Nagy 2012.)

Szakirodalmi források és oktatási tapasztalataink alapján azt a hipotézist állítottuk fel, hogy a megkérdezettek többségének az érzelmi intelligenciája (az átlag alatti – átlagos – átlag feletti kategóriákba való sorolás alapján) átlagos.

4. A KUTATÁS EREDMÉNYEI

Az AES-HU(28) megbízhatósága nagyon jónak bizonyult (Cronbach alfa: 0,88).

Az alsókálák pszichometriai jellemzőit a 2. táblázat mutatja be (zárójelben az adott skálát alkotó tételek számát tüntettük fel).

21. táblázat: Az AES-HU skáláinak pszichometriai jellemzői (N=471)

AES-HU skálák	Átlag	Szórás
AES ⁶⁰ (2)	3,76	0,87
AEO ⁶¹ (7)	3,30	0,53
EE ⁶² (2)	3,22	0,90
ERS ⁶³ (8)	3,46	0,54
ERO ⁶⁴ (5)	3,76	0,60
UEPS ⁶⁵ (4)	3,46	0,66
Vonás-EI	3,48	0,44

(Forrás: saját eredmények)

A legmagasabb átlagot az érzelmek értékelése önmagunknál és az érzelmek szabályozása másoknál skálán kaptunk (3,76).

A legalacsonyabb átlagot az érzelmek kifejezése skálán érték el a hallgatók (3,22). Erre a szempontra hívják fel a figyelmet az oktatási tapasztalataink is. A mérnökhallgatók gyakran megfogalmazzák a tanórákon, hogy problémát okoz számukra az érzelmeik kifejezése.

⁶⁰ AES: érzelmek értékelése önmagunknál

⁶¹ AEO: érzelmek értékelése másoknál

⁶² EE: érzelmek kifejezése

⁶³ ERS: érzelmek szabályozása önmagunknál

⁶⁴ ERO: érzelmek szabályozása másoknál

⁶⁵ UEPS: érzelmek felhasználása a problémamegoldásban

Mivel az értékelés ötfokozatú skálán történt, elgondolkodtató, hogy valamennyi skálán 4-es alatti átlageredményt kaptunk.

Az alskálák között kivétel nélkül szignifikáns pozitív kapcsolat fedezhető fel.

A legszorosabb együttjárás az érzelmek szabályozása másoknál és az érzelmek szabályozása önmagunknál skálák között, a leggyengébb pedig az érzelmek értékelése önmagunknál és az érzelmek felhasználása a problémamegoldásban skálák között jelentkezik. (3. táblázat)

3. táblázat: Az AES-HU alskáláinak kapcsolata (N=471)

		AES	AEO	EE	ERS	ERO	UEPS
AES_érzelmek értékelése önmagunknál	Pearson Correlation	1	,402	,294	,386	,298	,247
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,000
AEO_érzelmek értékelése másoknál	Pearson Correlation	,402	1	,292	,347	,390	,345
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,000	,000
EE_érzelmek kifejezése	Pearson Correlation	,294	,292	1	,414	,428	,359
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,000	,000
ERS_érzelmek szabályozása önmagunknál	Pearson Correlation	,386	,347	,414	1	,528	,443
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,000	,000
ERO_érzelmek szabályozása másoknál	Pearson Correlation	,298	,390	,428	,528	1	,388
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000		,000
UEPS_érzelmek felhasználása a problémamegoldásban	Pearson Correlation	,247	,345	,359	,443	,388	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	

(Forrás: saját eredmények)

A vonás-érzelmi intelligencia összpontszám átlaga 97,42 (SD=12,21) (az összpontszámok lehetséges intervalluma: 28 és 140 közötti).

Az összpontszám alapján határoztunk meg övezeteket az alacsony, átlagos és magas vonás-érzelmi intelligencia elkülönítésére.

- Átlag alatti érték ($<M-1SD$) (<86): 65 fő (13,8%)
- Átlagos ($M-1SD$ és $M+1SD$ között) (86 és 109 között): 328 fő (69,6%)
- Átlag feletti érték ($>M+1SD$) (>109): 78 fő (16,6%)

A vizsgált férfiak 14,5%-a átlag alatti, 68,7%-a átlagos és 16,8%-a átlag feletti érzelmi intelligenciával rendelkezik. A vizsgált nők 7%-ának átlag alatti, 79,1%-ának átlagos, 14%-ának pedig átlag feletti az érzelmi intelligenciája.

További érdekesség, hogy a 20 év alattiak körében a legmagasabb az átlagos érzelmi intelligencia aránya (71,6%). A 25 éven felülieknél pedig a legnagyobb az alacsony érzelmi intelligencia aránya (28,6%).

A hipotézisünknek megfelelően a vizsgált hallgatók többsége átlagos érzelmi intelligenciával rendelkezik. A teljes minta átlagpontszámainak és az alsókálánkénti átlagoknak elemzése tovább árnyalja ezt a képet (4. táblázat).

A kapott eredményeket összehasonlítottuk egy 2012-ben publikált, egyetemisták körében⁶⁶ végzett vizsgálattal (Nagy 2012). Saját kutatásunkban Nagy Henrietta kutatásához hasonlóan a vonás-érzelmi intelligencia területén a nők magasabb átlagpontszámot kaptak, mint a férfiak (az adatokon végzett khi-négyzet próba alapján az összefüggés nem szignifikáns), azonban mindkét nem esetében alacsonyabbak az átlagpontszámok, mint Nagy kutatásában.

4. táblázat: Az AES-HU átlagpontszámai

Saját kutatás Átlag		Korábbi vizsgálat egyetemisták körében (Nagy, 2012) Átlag	
Férfi (N=428)	Nő (N=43)	Férfi (N=56)	Nő (N=109)
3,48 (SD=0,45)	3,50 (SD=0,33)	3,7 (SD=0,39)	3,9 (SD=0,38)

(Forrás: saját eredmények és Nagy 2012 alapján)

⁶⁶106 fő nem pszichológushallgató (közgazdász, informatikus, pedagógus, andragógus) és 59 fő pszichológushallgató vett részt a vizsgálatban.

Korábbi kutatások (Schutte et al. 1998, 2001; Ciarrochi et al. 2001; Saklofske et al. 2003) szintén arra mutattak rá, hogy az AES teljes pontszámát figyelembe véve a nők magasabb értékeket értek el, mint a férfiak.

Az egyes alsókategorikákon elért átlagpontszámokat az 5. táblázat mutatja.

5. táblázat: Az AES-HU skáláin elért átlagpontszámok

Skálák	Saját kutatás Átlag		Korábbi vizsgálat egyetemisták körében (Nagy 2012) Átlag	
	Férfi (N=428)	Nő (N=43)	Férfi (N=56)	Nő (N=109)
AES ⁶⁷	3,76	3,78	4,0	4,1
AEO ⁶⁸	3,32	3,16	3,7	3,9
EE ⁶⁹	3,23	3,10	3,8	4,0
ERS ⁷⁰	3,46	3,51	3,7	3,8
ERO ⁷¹	3,75	3,86	3,9	4,0
UEPS ⁷²	3,43	3,72	3,6	3,7
Vonás-EI	3,48	3,50	3,7	3,9

(Forrás: saját eredmények és Nagy 2012 alapján)

Az összehasonlításból kitűnik, hogy a mérnökinformatikus szakra jelentkezett férfiak mind a hat területen alacsonyabb érzelmi intelligenciával rendelkeznek, mint a korábbi vizsgálatban részt vevő más szakos hallgatók. A mérnökinformatikus nők öt területen rendelkeznek alacsonyabb érzelmi intelligenciával, mint a korábbi vizsgálatban részt vett hallgatók, egyedül az „Érzelmelek felhasználása a problémamegoldásban” területen érték el hasonló átlagpontszámot.

További érdekesség, hogy míg Nagy kutatásában valamennyi területen a nők érték el magasabb átlagpontszámokat, saját kutatásunkban két területen (érzelmelek értékelése másoknál, érzelmelek kifejezése) a férfiak (az adatokon végzett khi-négyzet próba alapján az összefüggés nem szignifikáns).

⁶⁷ AES: érzelmelek értékelése önmagunknál

⁶⁸ AEO: érzelmelek értékelése másoknál

⁶⁹ EE: érzelmelek kifejezése

⁷⁰ ERS: érzelmelek szabályozása önmagunknál

⁷¹ ERO: érzelmelek szabályozása másoknál

⁷² UEPS: érzelmelek felhasználása a problémamegoldásban

Az eredmények azért is figyelemreméltók, mert az alacsonyabb érzelmi intelligencia hosszú távon negatív hatással lehet az egyetemi tanulmányok sikeres befejezésére. Az érzelmek felismerésének, szabályozásának és az alkalmazkodásban vagy problémamegoldásban való felhasználásának hiányosságai rontják a társas hatékonyságot akár a munkahelyen, akár a magánéletben. A saját belső állapotok tudatosítása és az érzelmek megfelelő kifejezése, valamint a mások érzelmi állapotainak, szükségleteinek felismerése az alapja annak, hogy képesek legyünk másokkal együttműködni, velük hatékonyan kommunikálni, csapatban dolgozni, eredményes vezetővé válni (Sanda, 2012) stb. Ennek fejlesztésére olyan kurzusok megfelelőek, amelyek az önismeretet helyezik a fókuszba. Az kutatás során kapott adatokból arra következtethetünk, hogy az érzelmi intelligencia fontos fejlesztendő terület a mérnökinformatikus hallgatók esetében.

6. ÖSSZEGZÉS

Kutatási eredményeinket a gyakorlatban is alkalmazni tudjuk, mivel a mérnökhallgatók számára több olyan választható tantárgyat kínálunk, amelyek segítik a társas készségeik fejlődését.

Kurzusaink kiscsoportos formában fejlesztik a hallgatók önismeretét, valamint azokat a társas készségeket, amelyek révén érzékenyebbé és nyitottabbá válnak a társas kapcsolataikban.

A gyakorlatok a kommunikációs, a konfliktuskezelési és az együttműködési képességek fejlesztésével hozzájárulnak a mérnökhallgatók egyéni boldogulásához, társas sikerességéhez.

A 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 kooperatív módszerek a felsőoktatásban is eredményesek (Pap-Szigeti 2007). E módszerek alkalmazása kiváló lehetőséget biztosít a szociális készségek fejlesztésére, mivel a diákok együttműködésén alapulnak. A kooperatív tanulás négy alapelve (Kagan 2004) - az építő egymásrautaltság, az egyéni felelősség, az egyenlő részvétel és a párhuzamos interakció - a soft skillek fejlődését segíti elő. Kutatási eredmények arra hívják fel a figyelmet, hogy a kooperatív tanulási technikák alkalmazása, a szociális készségek fejlesztésére irányuló kurzusok pozitív hatást gyakorolnak a munkában való együttműködésre és a személyes kapcsolatokra (Smith et al. 2015).

Kurzusainkon az érzelmi intelligencia fejlesztése is a középpontban áll. Segítséget nyújtunk a hallgatóknak abban, hogy ki tudják fejteni érzelmeiket, fel tudják ismerni saját magunk és mások érzelmeit, hogy hatékonyabban kommunikáljanak és működjenek együtt másokkal, hogy sikerebben kezeljék konfliktusaikat.

Felhasznált szakirodalom

- András I. – Balázs L. – Rajcsányi-Molnár M. (2014): Szervezeti kultúra és érzelmi intelligencia központú szervezetfejlesztés egy felsőoktatási intézményben. *Educatio*. 2014/3. szám. 483-495. p.
- Chamorro-Premuzic, T. – Furnham, A. (2006): Self-Assessed Intelligence and Academic Performance. *Educational Psychology*. 2006/26(6), 769-779. p.
- Goleman, D. (1997): *Érzelmi intelligencia*. Budapest, Háttér Kiadó.
- Kagan, S. (2004): *Kooperatív tanulás*. Budapest, Ökonet Szolgáltató és Tan. Kft.
- Kolmos, A. (2006): Future Engineering Skills, Knowledge and Identity. In: Christensen et al. (eds): *Engineering Science, Skills and Bildung*. Aalborg University, Denmark, 165-186. p.
- Mayer, J. D. – Salovey, P. (1997): What is emotional intelligence? In: Salovey, P. – Sluyter, D. (eds.): *Emotional development and emotional intelligence*. New York, Basic Books, 3-31. p.
- Mayer, J. D. – DiPaolo, M. T. – Salovey, P. (1990): Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment*. 1990/54. 772–781. p.
- Mayer, J. D. – Salovey, P. – Caruso, D. R. (2000): Models of emotional intelligence. In Sternberg, R. J. (eds.): *Handbook of intelligence*. Cambridge, UK, Cambridge University Press, 396-420. p.
- Nagy H. (2010): A képesség-alapú érzelmi intelligencia modell érvényességének empirikus elemzése. Budapest, Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar.
- Nagy H. (2012): Az érzelmek mérése skála (AES-HU) faktorszerkezetének és validitásának elemzése. *Magyar Pszichológiai Szemle*. 2012/3. szám. 431-447. p.
- Oláh A. (2005): *Érzelmek, megküzdés és optimális élmény*. Belső világunk mérésének módszerei. Budapest, Trefort Kiadó
- Pap-Szigeti R. (2007): *Kooperatív módszerek alkalmazása a felsőoktatásban*. Iskolakultúra. 2007/1. szám. 56-66. p.

- Petrides, K. V. – Furnham, A. (2001): Trait emotional intelligence: psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*. 2001/15. 425–448. p.
- Schutte, N. S. – Malouff, J. M. – Bobnik, C. – Coston, T. D. – Greeson, C. – Jedlicka, C. – Rhodes, E. – Wendorf, G. (2001): Emotional intelligence and interpersonal relations. *Journal of Social Psychology*. 2001/141. 523–536. p.
- Schutte, N. S. – Malouff, J. M. – Hall, L. E. – Haggerty, D. J. –; Cooper, J. T. – Golden, C. J. – Dornheim, L. (1998): Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*. 1998/25(2). 167–177. p.
- Ciarrochi, J. – Chan, A. Y. C. – Bajgar, J. (2001): Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences*. 2001/31. 1105–1119. p.
- Ciarrochi, J. – Deane, F. P. – Anderson, S. (2001). Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health. *Personality and Individual Differences*. 2001/32. 197–209. p.
- Molnár Gy. (2019): Kihívások és lehetőségek a 21. századi technológia-alapú világban, különös tekintettel a szakmai tanárképzésre. In: Karlovitz J. T. (szerk.): *Tanulmányok a tanügy és az oktatástan világából*. Budapest, Neveléstudományi Egyesület, 175–181. p.
- Saklofske, D. H. – Austin, E. J. – Minski, P. (2003): Factor structure and validity of a trait emotional intelligence measure. *Personality and Individual Differences*. 2003/34. 707–721. p.
- Sanda I. D. (2012): Az iskola működése az intézményvezetői eredményesség szempontjából: A capite foetet piscis. *Taní-tani Online*, http://www.tani-tani.info/az_iskola_mukodese (a letöltés időpontja: 2019. 01. 29.)
- Simonics I. (2016): *Vezetési kompetenciák fejlesztése a szakmai tanárképzésben*. Budapest, Typotop Kft.
- Smith, K.A. – Sheppard, S.D. – Johnson, D.W. – Johnson, R.T. (2005): Pedagogies of Engagement: Classroom-Based Practices. *Journal of Engineering Education*. 2005/94. 87–101. p. DOI: 10.1002/j.2168-9830.2005.tb00831.x
- Tordai Z. (2016): A tanári kompetenciák empirikus vizsgálata a mérnöktanár képzésben. Budapest, Typotop Kft.
- Tóth P. (2017): A tanulási stílus vizsgálata a műszaki felsőoktatásban: Elméleti háttér. In: Tóth P. – Simonics I. – Duchon J. – Varga A. (szerk.): *Pedagógiai kutatások a Kárpát-medencében: II. Kárpát-medencei Oktatási Konferencia: Tanulmánykötet*. Nagyvárad, Partiumi Keresztény Egyetem, 315–352. p.

- 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*. 2013/30 (2) 157–168. p. doi: 0.1016/j.jengtecman.2013.01.003
- Zeidner, M. – Matthews, G. – Roberts, B. D. (2009): What we know about emotional intelligence. A Bradford Book, Cambridge, Massachusetts London, The MIT Press.

ABSTRACT

A STUDY OF ENGINEERING STUDENTS' EMOTIONAL INTELLIGENCE

One of the expectations of today's labour market is that, in addition to their professional knowledge, employees have abilities and skills that help them stand their ground in the world of work. However, the problem often arises that higher education does not put enough emphasis on the development of soft skills. This issue is especially current in engineer training, as personality traits play an important role in engineers' working capacity and job satisfaction. What is more, they are regarded as key features in the engineering profession. The aim of our study was to map the emotional intelligence of engineer IT specialist students. We surveyed 475 freshmen engineer IT specialist students, using Mayer and Salovey's 1997 model.

Besides presenting the findings of the study, our paper also gives methodological recommendations.

Dr. Holik Ildikó, PhD

egyetemi docens

Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ

holik.ildiko@tmpk.uni-obuda.hu

HATÁRON TÚLI PEDAGÓGUSHALLGATÓK VÉLEMÉNYE A TANÁRI INTERAKCIÓRÓL

ABSZTRAKT

Timothy Leary szociális-interperszonális modellje (IPC) nyomán Theo Wubbels és munkatársai dolgozták ki az interperszonális viselkedés sémáját (IPC-T), melyhez kérdőívek (QTI) is kifejlesztésre kerültek (pl. Fisher et al., 1995).

Kutatásunkban négy Kárpát-medencei magyar tannyelvű pedagógusképző intézmény 336 hallgatója vett részt. Vizsgálatunkkal arra a kérdésre kerestük a választ, hogy a hallgatók milyen nézeteket vallanak az ideális interperszonális viselkedésről.

A QTI kérdőív magyar nyelvű változatának megbízhatósága az angol nyelvűéhez hasonlóan alakult. A hallgatók szerint az ideális interperszonális viselkedés fő jellemzője a határozott, irányítói, segítőkész, türelmes, megértő attitűd, s kevésbé jellemzője a kétkedés és az indulatosság. A szigorúság és az engedékenységek viszonylatában eléggé megoszlik a vélemény. Az óvodapedagógus és tanítószakos hallgatók preferálják leginkább a gyermekekkel való együttműködést, míg a tanár szakosok inkább a szigorúság, erélyesség fontosságát hangsúlyozzák.

Kulcsszavak: interperszonális viselkedés modellje, QTI kérdőív, Kárpát-medencei magyar tannyelvű pedagógusképzés

Szakosztály: Szakképzés-pedagógiai és szakmai tanárképzési szakosztály

1. BEVEZETÉS

A tanári interakció kétirányú, interperszonális kommunikációként értelmezhető, amely kognitív és/vagy érzelmi hatásokat is kivált, és a felek viselkedésének, cselekvésének befolyásolására irányul, melynek vizsgálatával számos kutatás (pl. Wubbels et al. 2014, Passini et al. 2015) foglalkozott az elmúlt évek során. Ezek egyik legfontosabb megállapítása, hogy a jó interperszonális kapcsolatok az osztályteremben és azon kívül is pozitív hatással vannak a tanulásra (den Brok et al. 2004).

Jelen tanulmányunkban egy olyan elmületről, illetve az arra épülő kérdőív alkalmazása során szerzett tapasztalatainkról számolunk be, amely segít megérteni, miként vélekednek pedagógushallgatók az ideális interperszonális viselkedésről.

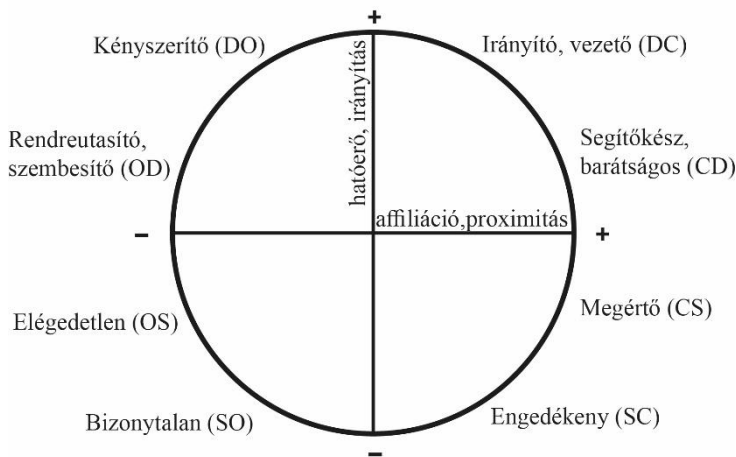
2. A TANÁR INTERPERSZONÁLIS VISELKEDÉSÉNEK MODELLJE ÉS A QTI

Az osztálytermi kommunikáció, azon belül is a tanár-diák interperszonális kapcsolatrendszer felderítése céljából Theo Wubbels és mtsai. (1991) a Leary-féle elméletet adaptálták, és annak alapján dolgozták ki a tanár interperszonális viselkedésének modelljét (Teacher Interpersonal Circle, IPC-T), amely ugyan csak a circumplex modellre épül és az évek során számos módosításon ment keresztül (Wubbels et al. 2014, Pennings – Mainhard 2016, Sun et al. 2018).

Az eredeti Wubbels-féle IPC-T modellben a vízszintes tengelyen a tanár és a tanulók közötti kapcsolat milyenségét (közelség, proximitás; proximity) akarták kifejezni, míg a függőleges tengelyen azt, hogy ki irányítja ezt a kapcsolatot (hatás, befolyás; influence). A kapcsolat milyenségének szélső értékei a tanár általi együttműködési készség (Cooperation), illetve annak elutasítása, a szembenállás, az elzárkózás, az ellentmondás (Opposition), az együttműködésre való képtelenség. A kapcsolatirányítás bipólusai pedig a tanári dominancia (Dominance), illetve az engedékenység, az alávetés (Submission). A Leary-féle circumplex modell a későbbiek során továbbfejlesztésre került azáltal, hogy pontosították a két dimenziót (Horowitz – Strack, 2010): (1) közösségvállalás (communion), (2) hatóerő, irányítás, képviselő (agency, control). Ezeket a változásokat Wubbels et al. (2014), illetve Breckelmans et al. (2011) az IPC-T modell továbbfejlesztésekor figyelembe vették, így a nyolc viselkedési prototípus elnevezése az 1. ábra szerint alakul.

Az IPC-T modellben például egy mérsékelt magas hatóerőhöz, irányításhoz kapcsolódhat erős, de gyenge affiliáció, proximitás is. Az előbbi esetben segítőkész, barátságos, míg az utóbbiban rendreutasító, szembesítő interperszonális tanári viselkedésről beszélünk.

1. ábra: A tanár interperszonális viselkedésének módosított modellje



(Forrás: Wubbels et al. 2014)

Az IPC-T modellhez egy 77 itemes kérdőívet (Questionnaire on Teacher Interaction, QTI) is kidolgoztak holland nyelven. A 48 itemes változatot először Ausztráliában adaptálták, ami jelen online kutatásunk alapjául is szolgált (2. ábra). Az ausztrál 11-12. évfolyamos biológia tagozatos osztályokban 489 tanuló töltötte ki a kérdőívet, s a megbízhatóság elfogadhatónak volt tekinthető (Cronbach-alfa=0,63-0,83) (Fisher et al. 1995). Ezt követően a mérőeszközt számos országban, így Szingapúrban, Malájziában, Görögországban és Kínában is sikeresen próbálták ki (Passini et al. 2015, Sun et al. 2018).

3. A KUTATÁS CÉLJA, KÉRDÉSEI, MÓDSZEREI ÉS A VIZSGÁLATI MINTA

Darrell Fisher et al. (1995) Wubbels nyomán három mérőeszközt dolgoztak ki, egyet az adott tanár tanulók általi értékelésére, egy másikat az adott tanár önértékelésére, és egy harmadikat az adott tanár által ideálisnak tartott interperszonális viselkedés megállapítására. Mi ezt a harmadikat vettük alapul, és pedagógushallgatókat kérdeztünk arról miként vélekednek a tanár ideálisnak tartott interperszonális viselkedéséről. Az eredeti kérdőív 0...4 skálát használ, majd ezt számolják át 1...5 skálára. Mi is így jártunk el.

2. ábra: A QTI kérdőív online felülete

A pedagógus interakciós stílusa

Az ideális pedagógus ismérveit keressük és az Ön véleményére is kíváncsiak vagyunk!

A kérdőív 48 állítást tartalmaz. Mindegyik állításnál egy ötfokozatú skálát lát a „Soha”-tól a „Mindig”-ig (másként kifejezve 0-tól a 4-ig). Jelölje be azt a karikát, amelyről úgy gondolja, hogy leginkább kifejezi mennyire igaz az adott állítás az ideális pedagógusra, általában!

Példa a kitöltéshez:

Mik az ideális pedagógus ismérvei, jellemzői?	Soha	1	2	3	Mindig
0 Érthetően, világosan fejezi ki önmagát.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ha úgy ítéli meg, hogy a jó pedagógusnak *mindig* érthetően és világosan kell kifejeznie önmagát, akkor jelölje be a 4-es (*jobb szélső*) karikát! Ha pedig úgy ítéli meg, hogy *sohasem* kell világosan kifejeznie önmagát, akkor pedig jelölje be a 0-t (*bal szélső*)! A kettő között választhatja még a skálán a többi karikát (1-es, a 2-es és a 3-as számot) is.

Mik az ideális pedagógus ismérvei, jellemzői?	Soha	1	2	3	Mindig
1 Tantárgyát lelkesen tanítja.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2 Megbízik a tanulóiban.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3 Bizonytalannak, tanácstalannak tűnik.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4 Váratlanul dühbe gurul, indulatos lesz. Lobbanékony egyéniség.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5 Érthetően elmagyarázza a tananyagot.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

(Forrás: Saját ábra)

Az angol nyelvű kérdőívet két szakember segítségével angolról magyarra fordítottuk, majd visszafordítottuk. A magyar nyelvű változatot ellenőriztük, pilot vizsgálatban kipróbáltuk (Horváth – Tóth 2019), majd a tapasztalatok alapján nyelvileg pontosítottuk. Jelen kutatásban négy ország (Szlovákia, Ukrajna, Románia, Szerbia) egy-egy magyar tannyelvű pedagógusképző intézményének 336 hallgatója vett részt (1. táblázat).

1. táblázat: A kutatásban résztvevők köre

Intézmény	óvodapedagógus	tanító	tanár	óvodapedagógus és tanító	Összesen
Selye János Egyetem (SJE)	130	0	67	0	197
II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola (RFKMF)	6	12	41	0	59
Partiumi Keresztény Egyetem (PKE)	0	0	20	17	37
Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar (UE MTTK)	10	33	0	0	43
Összesen	146	45	128	17	336

(Forrás: Saját táblázat)

A hallgatók demográfiai adatai az alábbiak szerint alakultak:

- Évfolyam: 1. – 69,6%; 2. – 26,8%; 3. – 3,6%
- Tagozat: nappali – 84,5%; levelező – 15,5%
- Nem: nő – 82,4%; férfi – 17,6%
- Lakhely típusa: falu/község – 61,6%; kisváros – 32,1%; nagyváros – 6,3%
- Középiskola oktatási nyelve: magyar – 89,0%; szlovák – 3,0%; ukrán – 2,7%; szerb – 0,3%; kétnyelvű, amiből az egyik magyar – 5,1%
- Középiskola típusa: szakközépiskola – 51,8%; gimnázium – 48,2%

A vizsgálat során arra a kérdésre kerestük a választ, hogy miként alakul a Kárpát-medencei hallgatók tanári interakcióról alkotott nézete, illetve két háttérváltozó (szak, egyetem) vonatkozásában adódik-e szignifikáns eltérés az egyes QTI változók vonatkozásában, s ha igen, akkor milyen változók esetén.

4. EREDMÉNYEK

4.1. A mérőeszköz megbízhatósága

A megbízhatóságra három tényező bír komoly befolyásoló hatással, (1) az itemek száma és (2) skálája, illetve (3) a mérési populáció homogenitása.

A 48 ítemes QTI kérdőívben a 8 oktánshoz egyenként 6-6 item tartozik, ezek a kérdőívben összekeverten szerepelnek. A változókhoz tartozó átlagértékek 1 és 5 közé esnek, az előbbi jelentése, hogy az adott jellemző nem ismérve az ideális interperszonális viselkedésnek, míg az 5 azt, hogy nagyon is attribútuma. A 2. táblázatban összefoglaltuk az egyes oktánsok megbízhatóság értékeit a teljes, illetve néhány rész minta vonatkozásában.

A mi esetünkben a populáció a Kárpát-medencei magyar nyelvű pedagógusképzésében résztvevő, többnyire első évfolyamos hallgatók voltak.

2. táblázat: A QTI oktánsok Cronbach-alfa értékei

Az interperszonális tanári viselkedés prototípusai (1. ábra alapján)	Teljes minta	Szak*	Egyetem**
DC	,711	,722/,709/,682	,717/,696/,666/,679
CD	,757	,784/,669/,754	,805/,628/,659/,635
CS	,736	,708/,723/,759	,752/,609/,702/,752
SC	,676	,702/,615/,661	,686/,654/,651/,682
SO	,768	,806/,691/,752	,793/,652/,791/,689
OS	,756	,741/,759/,766	,746/,738/,743/,778
OD	,688	,711/,652/,718	,703/,608/,605/,758
DO	,804	,817/,741/,786	,823/,849/,708/,747

* óvodapedagógus/tanító/tanár; ** SJE/PKE/UE MTTK/II RFKMF

(Forrás: Saját táblázat)

Esetünkben a Cronbach-alfa reliabilitás mutatókat a 2. táblázatban szerepeltettük, megadtuk az eredményeket a három almintára vonatkozásában is. Megállapítható, hogy a QTI 48 ítemes magyar nyelvű változata megbízhatóan képes megállapítani a Kárpát-medencei pedagógusképzésben résztvevő hallgatóknak az ideális interakcióról alkotott nézetét.

4.2. A QTI változók leíró statisztikai mutatói

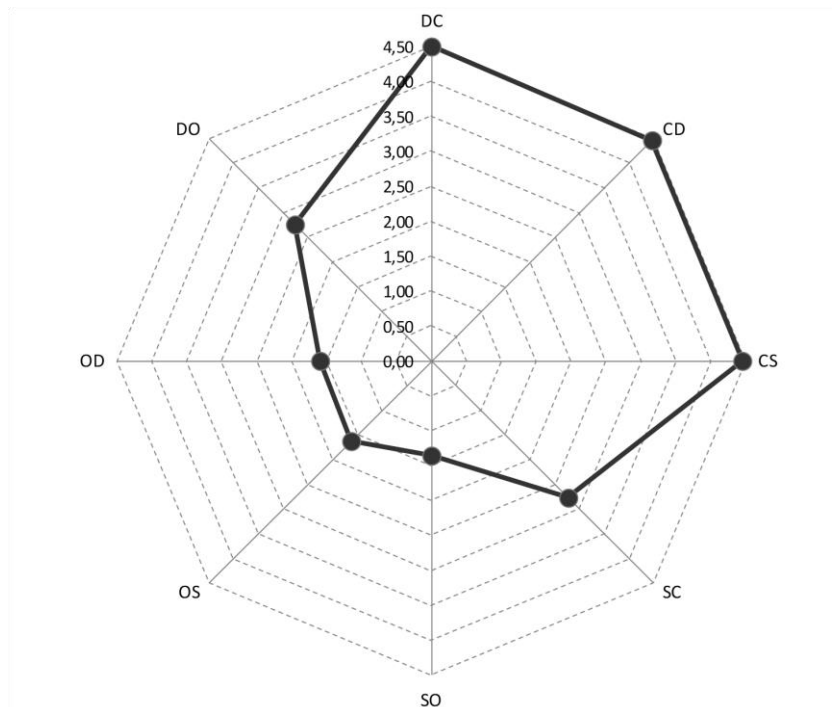
E fejezetben ismertetjük a 336 hallgató vonatkozásában kapott 8 QTI változó leíró statisztikai mutatóit és bemutatjuk kapcsolatrendszerüket.

3. táblázat: A QTI változók leíró statisztikai mutatói

	DC	CD	CS	SC	SO	OS	OD	DO
M	4,50	4,46	4,45	2,77	1,36	1,62	1,59	2,76
SD	0,414	0,445	0,439	0,553	0,499	0,524	0,483	0,663
95% konf. int. alsó	4,45	4,42	4,40	2,71	1,30	1,57	1,54	2,69
95% konf. int. felső	4,54	4,51	4,49	2,83	1,41	1,68	1,64	2,83
Normáloszlás	-	-	-	+	-	-	-	+

(Forrás: Saját táblázat)

3. ábra: A QTI változók a circumplex-diagramban



(Forrás: Saját ábra)

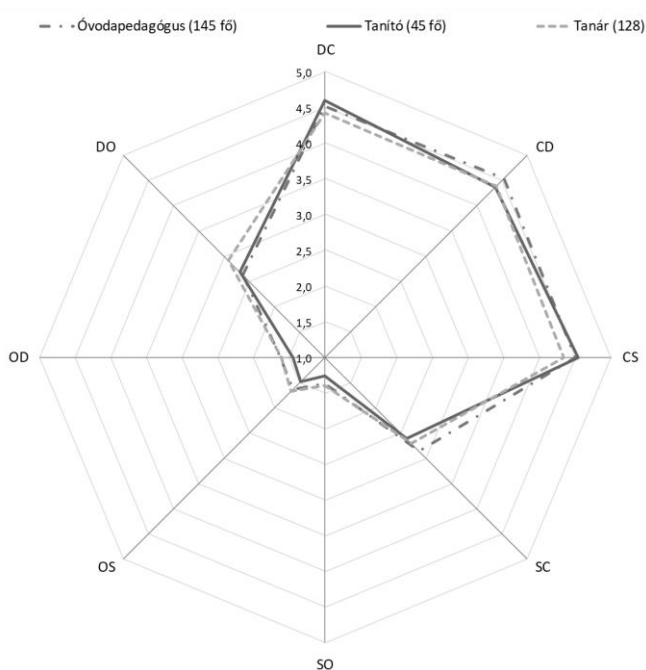
A 3. táblázat a teljes minta leíró statisztikai mutatóit, míg a 3. ábra a circumplex diagramban az oktánsok átlagait mutatja. Ezek alapján megállapítható, hogy a Kárpát-medencei pedagógushallgatók szerint a tanár ideális interakcióit az irányító, határozott, a segítőkész, barátságos és a megértő, konszenzusra törekvő attitűd magas, míg a bizonytalan, határozatlan, az elégedetlen, kétkedő és a dorgáló, figyelmeztető attitűd alacsony értéke jellemzi. Egyedül a szigorúság (DO) és az engedékenység (SC) dimenzióban beszélhetünk megoszló vélekedésről (viszont e két esetben legmagasabb a szórás értéke) az ideális interperszonális viselkedést illetően. Nem véletlen, hogy e két változó követ normáloszlást.

Az egyes QTI változókat megvizsgáltuk a következő háttérváltozók vonatkozásában is: szak, egyetem, érettségi országa. A DC, az SO, a CS, az OD, a CD és az OS változók esetében a Mann-Whitney, illetve a Kruskal-Wallis, míg a DO és az SC változókánál az ANOVA-vizsgálatot alkalmaztuk.

4.3. A QTI változók elemzése a hallgatók szakterülete szerint

A kutatásban háromféle pedagógus szak hallgatói vettek részt: óvodapedagógusok, tanítók, tanárok. Az elégedetlenséget, kétkedést (OS: Khí-négyzet=5,664; $p=0,059$), illetve a bizonytalanságot, határozatlanságot (SO: Khí-négyzet=3,933; $p=0,140$) kivéve valamennyi változó esetében szignifikáns különbséget sikerült kimutatnunk: DC (Khí-négyzet=8,193; $p=0,017$), CD (Khí-négyzet=10,104; $p=0,006$), CS (Khí-négyzet=10,283; $p=0,006$), SC (Levene stat.=0,699; $p=0,498$; $F=4,307$; $p=0,014$), OD (Khí-négyzet=6,694; $p=0,035$), DO (Levene stat.=0,738; $p=0,479$; $F=6,838$; $p=0,001$).

4. ábra: A QTI változók a hallgatók szakja szerint



(Forrás: Saját ábra)

Az óvodapedagógusok a segítőkészségről, az engedékenységről gondolják leginkább, míg a szigorúságról legkevésbé, hogy az ideális interakció attribútumai közé tartozik. A tanító szakosok a határozottságot és a megértést, a türelmességet tartják a többiekétől hangsúlyosabban az ismérvek közé, míg az engedékenységet és az indulatosságot a legkevésbé tartják odatartozónak. Végül a tanár szakosok a szigorúság, erélyesség tekintetében képviselik a legmarkánsabb, míg a többi tulajdonság tekintetében a legkevésbé határozott véleményt (4. ábra).

Megállapítható (4. táblázat), hogy a tanár szakosok közül többen gondolják azt, hogy az ideális pedagógus attribútumai közé tartozik a tanulókkal való együttműködés elutasítása a közelség dimenzióban. Az óvodapedagógusok és a tanítók preferálják leginkább a tanulókkal való együttműködést. Mindezek után nem véletlen, hogy a Kárpát-medencei magyar tanítási nyelvű általános iskolák felső tagozatain a tanárközpontú munkaformák domináltak leginkább (Máthé 2001).

4. táblázat: A QTI oktánsok háttérváltozók legnagyobb és legkisebb átlagai I.

	DC	CD	CS	SC	SO	OS	OD	DO
Óvodapedagógus		***		***			***	*
Tanító	***	*	***	*	*	*	*	
Tanár	*		*		***	***	***	***

Megjegyzés: *: legalacsonyabb átlag, ***: legmagasabb átlag a három szak esetén

(Forrás: Saját táblázat)

4.4. A QTI változók elemzése a hallgatók intézménye szerint

Az intézmények vonatkozásában a szigorúság megítélését kivéve valamennyi QTI változónál szignifikáns eltérést detektáltunk: DC (Khí-négyzet=12,100; $p=0,007$), CD (Khí-négyzet=10,195; $p=0,017$), CS (Khí-négyzet=8,935; $p=0,030$), SC (Levene stat.=1,546; $p=0,203$; $F=3,579$; $p=0,014$), SO (Khí-négyzet=10,471; $p=0,015$), OS (Khí-négyzet=20,894; $p=0,000$), OD (Khí-négyzet=20,120; $p=0,000$).

5. táblázat: A QTI oktánsok háttérváltozók legnagyobb és legkisebb átlagai II.

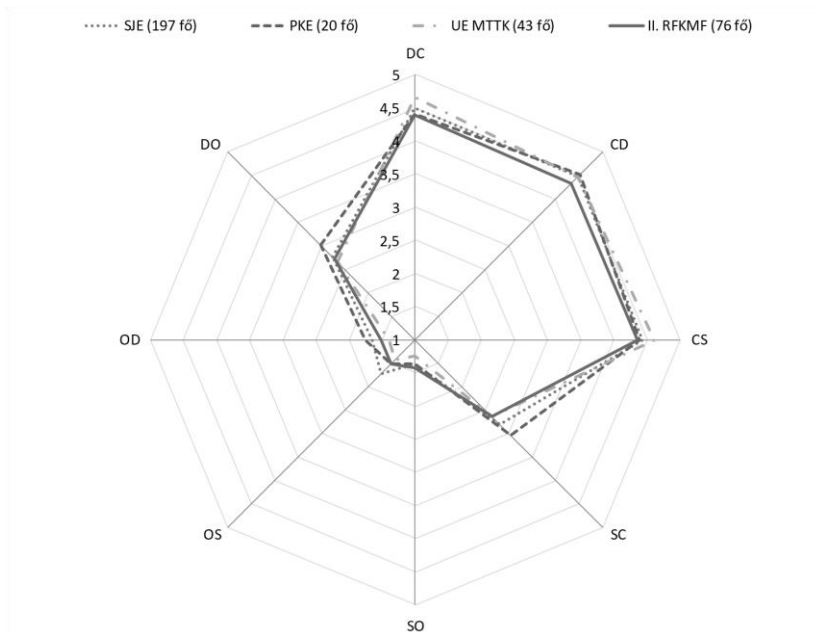
	DC	CD	CS	SC	SO	OS	OD	DO
SJE						***		
PKE		***		***			***	***
UE MTTK	***		***		*	*	*	*
II. RFKMF	*	*	*	*	***			

Megjegyzés: *: legalacsonyabb átlag, míg ***: legmagasabb átlag a három szak esetén

(Forrás: Saját táblázat)

Az RFKMF hallgatói szerint a tanulókkal való együttműködés kevésbé tartozik az ideális tanár interakciós stílusába, míg a szabadkai hallgatók ezzel épp ellentétesen foglaltak állást. A komáromi hallgatók voltak azok, akik az elégedetlenséget inkább ismértéknek gondolták a tanári interakciónak. A PKE hallgatói eléggé ellentmondásos véleményt formáltak. Két ellentétes attribútum, az engedékenység és a szigorúság esetén is a legmagasabb átlagot produkálták. Szerintük a segítőkészség és az indulatosság is inkább tartozik az ideális tanár interakciós stílusához, mint más egyetem hallgatóinál (5. táblázat, 5. ábra).

5. ábra: QTI változók átlagai a hallgatók intézménye szerint



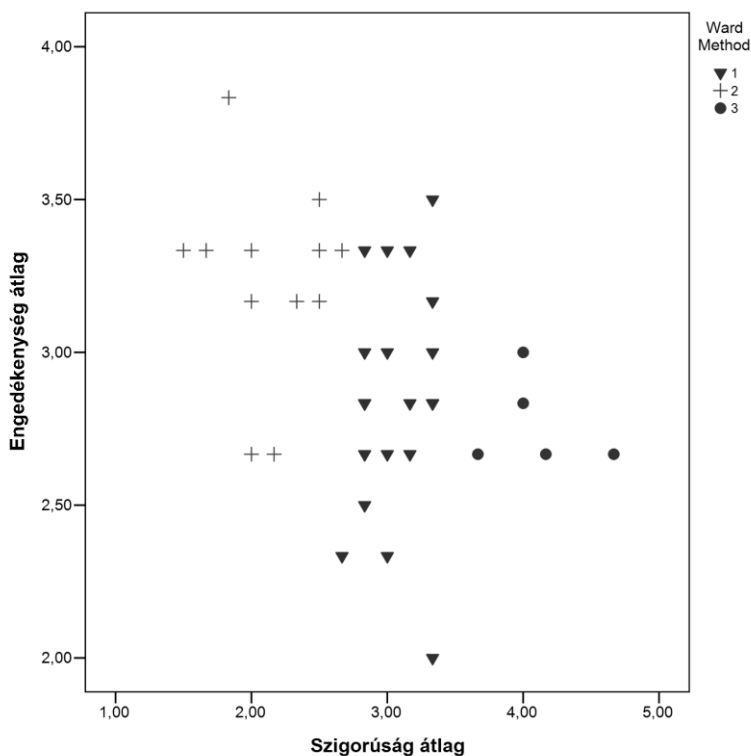
(Forrás: Saját ábra)

Az erdélyi hallgatókat a szigorúság – engedékenység dimenzióban a klaszteranalízis segítségével alaposabban is megvizsgáltuk. Három klasztert sikerült elkülöníteni, melynek alapjaként a szigorúság mértéke adódott (6. ábra): inkább engedékeny (+), inkább szigorú (•), közepes mértékű szigorúság, átlagos vagy átlag alatti engedékenység (▼).

Az erős polaritás oka, mint ahogy azt a 6. ábra is mutatja annak tudható be, hogy néhány hallgató markánsan a szigorúságot, míg a többiek az engedékenységet jelölték meg az ideális tanár interakciója jellemzőjeként.

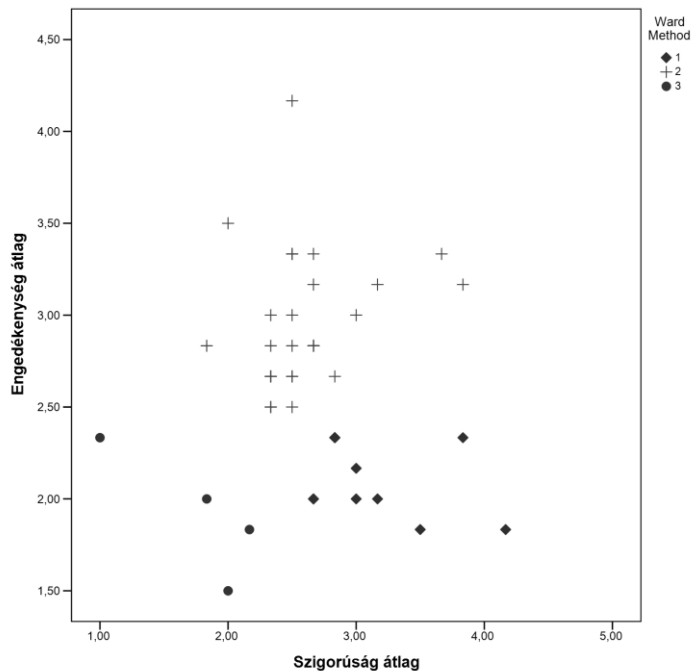
A szabadkai hallgatók véleménye másként polarizálódik (7. ábra): se nem szigorú, se nem engedékeny (•), inkább szigorú (♦), inkább engedékeny (+). A klaszterek az előzőhöz képest balra, a kevésbé szigorúság irányába tolódtak el, vagyis a csoportképzés alapja inkább az engedékenységre.

6. ábra: A PKE hallgatóinak csoportjai a szigorúság – engedékenység dimenzióban



(Forrás: Saját ábra)

7. ábra: Az UE MTTK hallgatóinak csoportjai a szigorúság – engedékenységi dimenzióban



(Forrás: Saját ábra)

Az erdélyi hallgatók esetében a klaszterközéppontok e ként alakultak (DO;SC) (hierarchikus eljárás):

- inkább engedékeny (+): 2,1389; 3,2361
- inkább szigorú (•): 4,100; 2,7667
- közepes szigorúság – átlagos vagy átlag alatti engedékenységi (▼): 3,0583; 2,8500

A csoportok mind a DO ($F=5,712$; $p=0,007$), mind pedig az SC ($83,484$; $p=0,000$) változó vonatkozásában szignifikánsan különböznek egymástól. A Ward módszerrel elkülönített klaszterek a DO változót 83,1%-ban, míg az SC-t 25,1%-ban magyarázzák.

Elvégeztük a klaszterelemzés megbízhatóság és érvényesség vizsgálatát is, melyhez a K-means eljárást alkalmaztuk. A klaszterközéppontok megegyeznek a fent leírtakkal. A 6. táblázat a klaszterek távolságát mutatja a PKE hallgatók esetében.

6. táblázat: A klaszterek közötti távolság a DO – SC tengelyen a PKE hallgatók esetében

	+	•	▼
	(12 fő)	(5 fő)	(20 fő)
+		2,02	0,99
•	2,02		1,04
▼	0,99	1,04	

(Forrás: Saját táblázat)

A vajdasági hallgatóknál a klaszterközpontok a következőképpen alakultak (DO;SC) (hierarchikus eljárás):

- inkább szigorú (♦): 3,1364; 2,0161
- inkább engedékeny (+): 2,5952; 2,9583
- se nem szigorú, se nem engedékeny (•): 1,7500; 1,9167

A csoportok mind a DO ($F=14,838$; $p=0,000$), mind pedig az SC ($36,116$; $p=0,000$) változó vonatkozásában szignifikánsan különböznek egymástól. A Ward módszerrel elkülönített klaszterek a DO változót 42,6%-ban, míg az SC-t 64,4%-ban magyarázzák.

7. táblázat: A klaszterek közötti távolság a DO – SC tengelyen az UE MTTK hallgatók esetében

	♦	+	•
	(12 fő)	(20 fő)	(11 fő)
♦		1,03	1,12
+	1,03		0,89
•	1,12	0,89	

(Forrás: Saját ábra)

Itt is elvégeztük a klaszterelemzés megbízhatóság és érvényesség vizsgálatát a fent leírtak szerint. A klaszterközpontok eltérnek a hierarchikus eljárással kapottaktól:

- inkább szigorú (•): 3,19; 2,19 (kismértékű eltérés)
- inkább engedékeny (+): 2,64; 3,07 (kismértékű eltérés)
- se nem szigorú, se nem engedékeny (•): 2,09; 2,36 (jelentősebb eltérés)

A 7. táblázat a klaszterek távolságát mutatja az UE MTTK hallgatók esetében.

5. ÖSSZEGZÉS, KÖVETKEZTETÉSEK

Jelen tanulmányban a Kárpát-medencei magyar tannyelvű pedagógusképzésben résztvevők (336 fő) körében folytatott kutatásunk eredményeiről számoltunk be.

A vizsgálat elején megfogalmazott kérdéseinkre az alábbi válaszok adhatók:

- A Kárpát-medencei hallgatók szerint az ideális interperszonális viselkedés legfontosabb jellemzői a határozottság, az irányítói szerep, a segítőkészség, a barátságosság, a türelem és a megértés. Véleményük szerint a kétkedés, az indulatosság, és különösen a határozatlanság, az elégedetlenség nem tartozik az interakció ismérvei közé.
- Az óvopedagógusok és a tanítók inkább preferálják a tanulókkal való együttműködést, mint a tanár szakosok. Utóbbiak a szigorúság, az erélyesség tekintetében képviselik a legmarkánsabb, míg a többi tulajdonság tekintetében a legkevésbé határozott véleményt.

A vizsgálatban résztvevő egyetemek a szigorúság megítélését leszámítva valamennyi változó tekintetében szignifikánsan különböző véleményt formáltak.

A kárpátaljai hallgatók gondolják legkevésbé úgy, hogy a tanulókkal való együttműködés beletartozik az ideális tanár interakciós stílusába, míg a szabadkaiak foglaltak leginkább ellentétes véleményt erről.

A PKE hallgatói eléggé ellentmondásosan foglaltak állást két ellentétes attribútumról, az engedékenységről és a szigorúságról, ugyanis mindkét változó esetén a legmagasabb átlagot produkálták. Ezek mellett szerintük a segítőkészség és az indulatosság is inkább beletartozik az ideális tanár interakciós stílusába, mint más egyetem hallgatói szerint.

Felhasznált szakirodalom

- Brekelmans, M. – Mainhard, T. – den Brok, P. – Wubbels, T. (2011): Teacher control and affiliation: Dostudents and teachers agree? *The Journal of Classroom Interaction*, 46, 17–26. p.
- den Brok, P. – Brekelmans, M. – Wubbels, T. (2004): Interpersonal teacher behaviour and Student Outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*. 15(3-4), 407-442. p.
- Fisher, D. – Fraser, B. – Creswell, J. (1995): Using the Questionnaire on Teacher Interaction in the Professional Development of Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 20(1). Elérhető: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.1995v20n1>. Letöltve. 2018.08.02.
- Horowitz, L. M. – Strack, S. (Eds.). (2010): *Handbook of interpersonal psychology: Theory, research, assessment, and therapeutic interventions*. New York, Wiley, 675 p.
- Máthé, M. (2001): Reform vagy térvészítés? In: Puskás, F. – Tibád, Z. (szerk.): *Emlékkönyv a Firka 10 éves évfordulójára*. Kolozsvár, Erdélyi Magyar Műszaki Tudományos Társaság, 55-58. p.
- Passini, S. – Molinari, L. – Speltini, G. (2015): A validation of the questionnaire on teacher interaction in Italian secondary school students: the effect of positive relations on motivation and academic achievement. *Social Psychology of Education*, 18(3), 547-559. p.
- Pennings, H. J. M. – Mainhard, M. T. (2016): Analyzing teacher–student interactions with state space grids. In: M. Koopmans – D. Stamovlasis (Eds.): *Complex dynamical systems in education*. New York: Springer, 233-271. p.
- Sun, X. – Mainhard, T. – Wubbels, T. (2018): Development and evaluation of a Chinese version of the Questionnaire on Teacher Interaction (QTI). *Learning Environments Research*, 21(1), 1-17. p.
- Wubbels, T. – Brekelmans, M. – Hooyman, H. (1991): Interpersonal teacher behavior in the classroom. In: Fraser, B. J. – Walberg, H. J. (Eds.). *Educational environments: Evaluation, antecedents and consequences*. Elmsford: Pergamon Press, 141-160. p.
- Wubbels, T. – Brekelmans, M. – den Brok, P. – Veldman, I. – van Tartwijk, J. (2006): Teacher interpersonal competence for Dutch multicultural classrooms. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12, 407–433. p.
- Wubbels, T. (2014): Teacher-student relationships in class: a future for research. *Pedagogische Studien*, 91(5), 352-363. p.

ABSTRACT

OPINIONS OF HUNGARIAN TEACHER STUDENTS IN THE CARPATHIAN BASIN ON TEACHER INTERACTION

Based on Timothy Leary's Interpersonal Circumplex Model (IPC), the Teacher Interpersonal Circle Model (IPC-T) and questionnaires (QTI) were developed by Theo Wubbels et al. One of these questionnaires explores teachers' views of ideal interpersonal behaviour in relation to the Leary model's self-ideal level. Darrell Fisher et al. have used 48 items of QTI in several of their researches, which also served as the basis for our investigation.

336 students from four Hungarian-language teacher training institutions in the Carpathian Basin participated in our research. In our study we sought to answer the students' views on ideal interpersonal behaviour.

The reliability of the Hungarian version of the QTI questionnaire was similar to the English version. According to the students, the main characteristics of the ideal interpersonal behaviour are leadership, directing, helpful, patient, understanding attitude, and less of the uncertain and dissatisfied. There is quite a difference of opinion regarding strict and student responsibility behaviour. Kindergarten teacher and teacher in elementary school students prefer to work with children, while teacher in secondary school students emphasize the importance of strict and imposing attitude. We also compared QTI indicators by institution and by country of maturity, which is a country-specific outcome in terms of cooperative ability or inability. We also compared QTI indicators by institution and by country of graduation exam, which is a country-specific outcome in terms of cooperative ability or inability.

Dr. habil. Horváth Kinga, PhD

egyetemi docens

Selye János Egyetem, Tanárképző Kar

horvathki@ujs.sk

Prof. Dr. habil. Tóth Péter

PhD, egyetemi tanár

Selye János Egyetem, Tanárképző Kar

tothp@ujs.sk

RENDESZETI EGYETEMI HALLGATÓK PÁLYACÉLJAI

ABSZTRAKT

Bevezetés: Ahogyan a hallgatók küzdenek az egyetemekre történő bejutásért, éppúgy harcolnak az egyetemi intézmények a legjobb képességű hallgatók megszerzéséért, megtartásáért és lemorzsolódásuk csökkentéséért. Ezzel a problémával küzd a Nemzeti Közszolgálati Egyetem Rendészettudományi Kar. A kutatásunkkal erre a problémára kerestük a választ. A pályacélok feltárásával, lehetőség nyílik arra, hogy ajánlásokat tegyünk az egyetemisták megtartását segítő pedagógiai eszközök és módszerek alkalmazására.

Módszer: Egy nagyobb kutatás részét képezi a most közreadott tanulmány, ahol a hallgatók életcél kérdőívre adott válaszait vizsgáltuk. A vizsgált mintában az NKE RTK első évfolyamos nappali tagozatos hallgatói vettek részt. Rendőri, Katasztrófavédelmi, Büntetés-végrehajtási Vám- és Pénzügyőr tagozatokra felvételt nyert hallgatók tesztjeit elemeztük: $n=175$ (férfi=65,1%; nő=34,9%). Az életcél kérdőívben, 1-7 közötti Likert skálán mért állításokat olvashattak a hallgatók. Arra kértük a válaszadókat, hogy mindegyik állítás mellett jelöljék meg, mennyire érzik fontosnak az adott állítás tartalmát, saját személyük szempontjából. Adatainkat SPSS 20.0 statisztikai programcsomaggal dolgoztuk fel.

Eredmények: Az életcél esetében az eredmények átlaga 90,90 volt, szórása 5,545. A férfiak és nők eredménye között nem volt szignifikáns különbség. A legmagasabb értékeket az élet céljai és értelme, illetve az öngyilkosság tagadása kapta.

Következtetés: A minta életcélja közepes értékeket mutat, elfogadható szórással. Érdekes a témát szélesebb aspektusból, több módszerrel összevetve tovább vizsgálni.

Kulcsszavak: lemorzsolódás, felsőoktatás, alkalmassági vizsgálat, rendészet, életcél kérdőív

Felsőoktatás-kutató szakosztály

1. BEVEZETÉS

Az egyetemi pályaválasztást számos tényező befolyásolja (Bognár at. al. 2009:733). Számunkra ez azért fontos, hogy megvizsgáljuk a kutatásokban bizonyított befolyásoló összetevőket, mert így közelebb juthatunk a pályaválasztással kapcsolatos tévutak és a lemorzsolódás problémájának feltárásához valamint ezen keresztül a megoldásához.

A felsőoktatási lemorzsolódás valamennyi magyar egyetemen tetten érhető jelenség. Felsőoktatási Intézményenként másként határozzák meg ezen fogalmat. A legegyszerűbb megfogalmazás szerint: „A hallgatói lemorzsolódáson azon hallgatók számát értjük, akiknek képzési idő alatt szűnik meg a hallgatói jogviszonyuk.” (Rektori konferencia 2016. BGE)

2. A RENDÉSZETI HALLGATÓK JELENLEGI PÁLYAALKALMASSÁGI VIZSGÁLATA

A felvételre jelentkezők magukkal viszik a középiskolai érettségi eredményeiket. A hallgatók a felvételi eljárás folyamán, többek között részt vesznek, fizikai kondicionális alkalmassági vizsgálaton, orvosi alkalmassági vizsgálaton és pszichológiai alkalmassági vizsgálaton, rendelkezniük kell egy középfokú nyelvvizsgálóval, továbbá részt vesznek egy motivációs beszélgetésen és ezen kívül, a rendőrség munkatársai megbízhatósági vizsgálatot végeznek környezetükben, amely tartalmazza a büntetlen előélet vizsgálatát és egy környezettanulmányt.

A pályaaorientációt segítő tényezők között megemlíthetjük a szülői ösztönzést, a szociális háttér befolyásoló hatásait, a barátok hatását, a biztos megélhetést, az életpálya lehetőségét, a kalandvágyat és egyéb okokat. Ezen okok befolyásoló hatásának erőssége is rendkívül széles skálán mozog. A pedagógiai kutatás területe számára éppannyira fontos kutatás, a felvételi alkalmasság és a felvételt nyert hallgatók bevétele, mint annak eredményessége és összetevőinek vizsgálata. A kutatás során alkalmazott módszerek és eszközök megválasztása döntő, a kutatás eredményességének szempontjából. (Falus at al. 2011:72)

Probléma: Az egyetem küzd a lemorzsolódás ellen és keresi a lehetőséget a hallgatói létszám megtartásával kapcsolatosan. Problématérkép (1. ábra) érintett területei: Pályamotiváció, pályaaorientáció, pályaszocializáció, pszichológia, szociológia, pályakép, előzetes tanulmányok, nemzetközi tendenciák. Ezzel kapcsolatban Mogyoródi Gergely a wellsi rendőrséget vizsgálta, melynek fizikai követelményei is vannak, bár különböznek a hazai rendszertől. (Mogyoródi, 2016) További területek a hazai egyetemi lemorzsolódás mutatói, és a hallgatói célrendszer vizsgálat. A rendészeti pályaaalkalmasság megújulásának egyik lehetősége a kiválasztási rendszerrel kapcsolatos módszerek és eszközök finomítása. (Hegedűs at al. 2018:289-298)

A problématerkép szemléletei a lemorzsolódást befolyásoló tényezőket, melyek között a következők szerepelnek:

- a. Személyes okok, amelyek között fellelhető a célok hiánya, a stressz, a frusztráció, a barátok hiánya, az önbizalommal kapcsolatos problémák, a tanulási kudarcok, a motiváció elvesztése, és a beilleszkedési problémák is. Személyes ok lehet még, ha a hallgató munkahellyel rendelkezik, így kevesebb ideje marad a mélyebb ismeret elsajátításra.
- b. Ismeret hiányából eredeztethető okok: A pályaválasztással kapcsolatos tájékoztatlanság, a középiskolai ismeretek hiányosságai, a problémamegoldó gondolkodás alacsony szintje, továbbá az írásbeli és szóbeli prezentációs képesség hiánya.
- c. Tananyagból vagy tanrendből eredeztethető okok: ilyenek például a tantervi inkonzisztencia, a leadott tananyag és a számonkérés közötti inkonzisztencia, a teljesíthetőség pl. mennyiségi okok, a határidők teljesíthetősége, valamint a magas óraszám. Itt említhetjük meg továbbá, az alacsony kudarcűrő képességet, a nem érthető és egyértelmű elvárási rendszert, és a nem megfelelő tanulási szokásokat.
- d. Az alapkiképzés elvárásai: Az alapkiképzési szakasz egyfajta pályaszocializáció, itt előfordulhatnak oktatás módszertani, pedagógiai hibák, hiszen a felsőbb éves hallgatók a kiképzők, akik az irányítást gyakorolják az első évfolyamos hallgatókon. Ide sorolnám még az intézményi okokat, itt említhető meg a bonyolult szabályozási rendszer, a kérvényezések, az órarend és a bürokratikus eljárási rendszer. Ebből következően a hallgató, tevékenysége során, az egyetemen, számtalan kilépési pont figyelhető meg, ahol elhagyhatja a felsőoktatási speciálisnak mondható képzési rendszerét (Márton, 2018:24). Érdeklődésünk vizsgált területe, a jelenkori generáció életcéljai és a fizikai teljesítmény közötti összhang, vagy ellentmondás feltárása, továbbá a lemorzsolódás összefüggései.

3. CÉLOK

Mindezek alapján cél, hogy a Nemzeti Közszerződési Egyetem Rendészettudományi Kar (a továbbiakban: NKE RTK) hallgatóinak életcéljait megismerjük. Feltételezzük továbbá, hogy a férfi hallgatók, tudatosabban készülnek életpályájukra, életcéljaik tekintetében határozottabbak, mivel a rendészeti hivatást választók körében lényegesen több a férfi, mint a nő.

4. MINTA

A 2018 évi mintaválasztásnál azért az első évfolyamosok vizsgálatával foglalkoztunk, mert a lemorzsolódás az elmúlt években is ennél az évfolyamnál volt a legnagyobb. Az elmúlt öt év statisztikai adatait áttanulmányozva elmondható, hogy a lemorzsolódás mértéke a 30% körüli értéken mozgott, sőt néha meghaladta azt. (Fenyves at al. 2017)

Teljes mintával dolgoztunk, ezért a Nemzeti Közszerológati Egyetem Rendészettudományi Kar nappali tagozatos hallgatóinak vizsgálata kapcsán valamennyi felvételt nyert hallgatót megvizsgáltuk. A vizsgálati csoport összetételét tekintve, első évfolyamos nappali tagozatos rendészeti hallgatók: a rendőrségi, katasztrófavédelmi, büntetés-végrehajtási, valamint a vám- és pénzügyőr tagozatokra felvételt nyert személyek részvételével zajlott. A minta $n=175$ fő volt. A nemenkénti megoszlás 65,1% férfi és 34,9% nő volt. Amint a választást megelőzően, valamennyi etikai engedélyt beszereztük az NKE-ről.

A kutatás során figyelembe vettük a helsinki deklaráció elveit és GDPR adatkezelésre vonatkozó törvény jelenleg hatályos normáit. A teljesítménydiagnosztika, valamennyi mérésnél kiemelt szerepet kap, így a felvételi eljárási rendszerben is jelentős figyelmet szenteltünk neki. (Kopkáné-Müller, 2015:36) A felvételt nyert hallgatók hatékony kiválasztásának és bevalásának, igen fontos szerepe van a közszerológati életpálya, vagy ha úgy tetszik új életpálya modell teljesülésében. (Szabó-Stréhl, 2014:86)

5. MÓDSZER

Életcél Kérdőív (Purpose in Life Test - PIL) használtuk legelterjedtebb, magyarországi adaptációját. A teszt nem pusztán a célokat hangsúlyozza, a kérdőív mégis a Viktor Frankl által megfogalmazott értelmesség- konstruktum egészét kívánja a lefedni, melynek csak egy - kiemelkedően fontos része - megfelelő (élet)célok kitűzése és megvalósítása (Konkoy- Martos 2006:36). A zártvégű kérdőívre kapott válaszokat, Excel táblázatba rögzítettünk és az elemzéseket az SPSS 20.0 (SPSS Inc, Chicago, Illinois, USA) statisztikai programcsomaggal végeztük. Az életcél kérdőívben, munkával kapcsolatos állításokat olvashattak a hallgatók. A válaszadókat biztosítottuk az anonimitás megőrzéséről, hogy kizárólag a statisztikák és tendenciák megállapítására kerül sor a megadott válaszaik alapján. Arra kértük a válaszadókat, hogy mindegyik állítás mellett jelöljék meg, mennyire érzik fontosnak az adott állítás tartalmát, saját személyük szempontjából. Az életcél kérdőív pontszámait (20-140 pont) kötött, hét fokozatú Likert-skálán lehetett megadni. Kértük, hogy az állításokat olvassák el, gondolja át, majd ezt követően adjanak választ.

A kérdőív kitöltését, egy mindenki számára egyértelmű szóbeli tájékoztató előzte meg, ami a feladatlap kitöltése előtt hangzott el. Itt kértünk meg minden hallgatót, hogy kék tollal és egyértelmű jelzéssel adjon választ, valamennyi kérdésre. Elhangzott az is, hogy amennyiben nem érthető a kérdés, kérem, kézfeltartással jelezzék, illetve a javítás egyértelmű egy vonallal, áthúzás és a javított válasz megjelölésével adják meg az újonnan rögzített számukra megfelelő értéket.

Megkértük a hallgatókat, hogy aki végzett az életcél kérdőív kitöltésével, az ne zavarja a többieket, hanem tegye le a tollát és emelje fel a fejét. Amikor valamennyien végeztek a teszt kitöltésével összeszedtük a kérdőíveket. (Paula, 2013:56)

6. EREDMÉNYEK

A felmért hallgatók közül a válaszok alapján kedvtelési szinten sportol 66,9%, ami egy jó adatnak mondható. A hivatástudat miatti pályaválasztást 91,5% jelölte be, ami nagyon erős adat, hiszen a felvételt nyert hallgatók pályaaorientációja és a pályára való tudatos készülése, oka lehet ennek a magas adatnak, hiszen a hivatástudat egy olyan gondolkodási beállítottság, amely lassan alakul ki az egyénekben.

A biztos megélhetést 83,5% jelölte, mint a pályaválasztását nagymértékben befolyásoló tényezőt. Még mindig nyomós indok a pályaválasztásra, a stabil megélhetés biztosítása.

A férfi és női hallgatók között, az édesapja foglalkozása tekintetében nem találtunk különbséget a pályaválasztást befolyásoló tényezők között, viszont akinek a családjában van rendészeti dolgozó, azok hivatástudata magasabb értéket mutatott ($t=1.977$; $p=0,05$).

A szellemi foglalkozást végző édesanyák gyermekei szignifikánsan többen jelezték, hogy a kedvezményes ösztöndíj és támogatási rendszer nagymértékben befolyásolta őket a pályaválasztásban ($F=2,603$; $p=0.038$).

A kedvtelési célú sportolók hivatástudata pedig magasabb, mint a verseny sportolóké ($F=2.759$; $p=0,029$), ami szintén meglepett bennünket, hiszen a koncentrált összpontosítást igénylő, nagy energiabefektetésű eredményeket elért személyekkel kapcsolatban nem számítottunk erre az eredményre.

Az 1. táblázatban láthatóak az Életcél kérdőív leíró statisztikai eredményei. A táblázatból jól látható, hogy a mintét alkotó egyetemi hallgatók pozitívan tekintenek az életre, vannak céljaik és terveik az életben.

1. táblázat

	N	Minimum	Maximum	Átlag	Szórás
Általában nagyon unatkozom - feldobott vagyok.	153	2,0	7,0	5,745	,9071
Az élet számomra mindig izgalmasnak tűnik - teljesen rutinszerűnek tűnik.	153	1,0	7,0	3,451	1,5215
Az életben egyáltalán nincsenek szándékaim vagy céljaim - nagyon világos szándékaim és vagy céljaim vannak.	153	4,0	7,0	6,235	,7844
A létem teljesen értelmetlen és céltalan - rendeltetése és értelme van.	153	3,0	7,0	6,405	,7901
Minden nap új és különbözik a többitől - pont ugyanolyan, mint a többi.	153	1,0	6,0	2,765	1,3117
Ha választhatnék, inkább meg sem születtem volna - még vagy 100 ilyen életet szeretnék, mint a mostani.	153	4,0	7,0	5,948	,9583
Nyugdíjasként, ha tehetném, végre csinálnék valami érdekeset, amire mindig is vágytam - végre életem végéig csak lazítanék.	153	1,0	7,0	3,510	1,7363
Életcéljai megvalósításában eddig semmit sem haladtam előre - eddig mindent elértem.	153	2,0	7,0	5,778	,9681
Az életem üres csupa kétségbeesés - csordultig tele van izgalmas jó dolgokkal.	153	3,0	7,0	5,712	,8246
Ha ma meg kellene halnom, úgy érezném mindenképp megérte élni - egyáltalán nem érte meg élni.	153	1,0	6,0	1,549	,9028
Ha az életemre gondolkodok, gyakran tűnődöm azon, hogy egyáltalán miért is élek - mindig látom, hogy miért vagyok a világon.	153	3,0	7,0	5,941	1,0402
Ha a világhoz fűződő viszonyomat nézem, a világ zavaros és élehetetlen számomra - értelmes összhangban van az életemmel.	153	2,0	7,0	5,503	1,0890
Én nagyon felelőtlen ember vagyok - nagyon felelősségteljes ember vagyok.	153	3,0	7,0	6,000	,8272
Az ember választásainak szabadságáról azt gondolom, hogy azt semmi sem korlátozza - teljesen behatárolja az öröklődés és a környezet.	153	1,0	7,0	3,575	1,4631
A halálra felkészültem és nem félek tőle - nem készültem fel és félek tőle.	153	1,0	7,0	4,327	1,6417

	N	Minimum	Maximum	Átlag	Szórás
Ami az öngyilkosságot illeti, már komolyan gondoltam rá, mint kiútra - még csak meg sem fordult a fejemben.	153	1,0	7,0	6,810	,6954
Arra, hogy célt, értelmet vagy küldetést találjak az életemnek, teljes mértékben képesnek érzem magam - gyakorlatilag képtelennek érzem magam.	153	1,0	5,0	1,451	,7340
Az életemet én tartom kézben, én irányítom - nem tudom kézben tartani, külső tényezők irányítják.	153	1,0	6,0	1,876	,8835
Mindennapi feladataim végzése számomra öröm és elégedettség forrása - kellemetlen és unalmas élmény.	153	1,0	6,0	2,242	,9107
Az életben eddig nem találtam a magam számára hivatást vagy élet feladatot - világos célokat és nekem való életfeladatokat találtam.	153	2,0	7,0	6,072	1,0266

A nemek között nem volt kimutatható különbség.

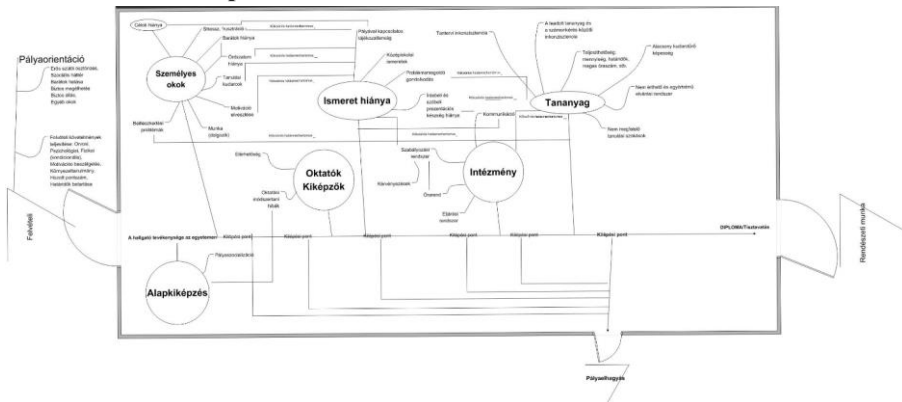
6. KÖVETKEZTETÉS

Az Egyetemen új követelményként jelent meg a középfokú nyelvvizsga megléte a felvételi eljárásban. Ez jelenleg a kimeneti követelmények tekintetében nem akadályozza a diploma megszerzését, ugyanakkor, kizárhat kondicionálisan és mentálisan rátermett jelentkezőket a felvételi eljárásból. Ezen vizsgálat nem tárgya felmérésünknek, azonban érdemes lenne valami megoldást találni erre a helyzetre.

A felmérés során kapott adatok összevetése során megállapítható az, hogy az NKE RTK –ra felvett hallgatók életcéljai elfogadhatónak mondhatóak, de nem kimagaslóak. Kisebb eltérések mellett.

A feltételezett hipotézis, mely szerint a férfi hallgatók tudatosabban készülnek, a rendészeti életpályára nem mutat szignifikáns különbséget. Érdemes a témát szélesebb aspektusból tovább vizsgálni és egy-egy évfolyam adatainak összehasonlítása is érdekes eredményeket mutathat.

1. ábra Problématérkép



Felhasznált szakirodalom

- Bognár J., Trzaskoma, Bicsérdy G., Révész L. (2009): Sport, életmód, egészség, In Szatmári Z. (szerk.) Akadémia kiadó 733. pp.
- Engler, Á. (2015): Kapocs 14. évf. 2. szám: Kutatás, A család szerepe az eredményes életpálya kialakításában, Budapest, p. 29-37.
- Fenyves V., Bácsné Bába É., Szabóné Szőke R., Kocsis I., Juhász Cs., Máté E., Pusztai G. (2017): Kísérlet a lemorzsolódás mértékének és okainak megragadására a Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi kar példáján DOI: 10.21549/NTNY.19.2017.3.1
- Falus I., Tóth I., Környei M., Bábosik I., Réthy E., Szabolcs É., Nahalka I., Csapó B., Mayer M., Nádasi M. (2011): Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe c. kiadvány alapján. Készült a TÁMOP-4.2.5.B-11/1-2011-0001 számú projekt keretében, a korábban nyomtatásban is megjelent, Budapest: ISBN 963-16-2664-4 Műszaki Könyvkiadó Kft. p. 72.
- Hegedűs J., Fekete M. (2018): A rendészeti felsőoktatás pedagógiai megújulásának lehetőségei Szakmaiság szerénység szorgalom ünnepi kötet a 65 éves Boda József tiszteletére, Dialóg Campus Kiadó, Budapest, p. 289-298.
- Kopkáné Plachy J., Müller A. (2015): A teljesítménydiagnosztika szerepének bemutatása egy kutatás által a Rekreációs szervezés és egészségfejlesztés szakos hallgatók képzésében In 45. Mozgásbiológiai Konferencia: Program, előadás-kivonatok. 48 p. Konferencia helye, ideje: Debrecen, Magyarország, 2015.04.16-2015.04.17, p. 36.
- Konkóy Thege B., Martos T. (2006): Az életcél kérdőív magyar változatának jellemzői Mentálhigiéné és Pszichoszomatika, 7, 3, 153-169. DOI: 10.1556/Mental.7.2006.3.1
- Konferencia helye, ideje: Debrecen, Magyarország, 2015.04.16-2015.04.17, p. 36.

- Magyar Rektori Konferencia (2016): Lemorzsolódás Munkacsoport összegzés és javaslatok, (2016.04.06) Magyar Rektori Konferencia Titkársága, p. 8-15.
- Márton M. (2018): A rendészeti kultúra és a jelenkori generáció egymáshoz való viszonya a kiválasztás és az oktatás tekintetében, Nemzeti Közszerológati Egyetem, Rendészettudományi Kar, Rendészeti Kiképzési és Nevelési Intézet (szakdolgozat) p. 24.
- Mogyoródi G. (2016): Anglia és Wales hivatásos rendőri állományának kiválasztási eljárása és annak összevetése a hazai követelményekkel, Magyar Rendészet XVI. évfolyam, 2016/6. szám, Budapest, p. 93-109.
- Papula L. (2013): Doktori értekezés, A katonai pályaválasztást befolyásoló tényezők empirikus vizsgálata, Nemzeti Közszerológati Egyetem, Budapest, p. 56.
- Szabó Sz., Stréhlí- Klotz G. (2014): Tudásalapú közszérológati előmenetel, ÁROP - 2.2.21 Közszerológati életpályák Emberi erőforrás áramlás, Magyar Program, Budapest, ISBN 978-615-5491-22-1, p. 86.

További források

57/2009. (X. 30.) IRM-ÖM-PTNM együttes rendelet egyes rendvédelmi szervek hivatásos állományú tagjai egészségi, pszichikai és fizikai alkalmasságáról, közalkalmazottai és köztisztviselői munkaköri egészségi alkalmasságáról, a szérológat-, illetve keresőképtelenség megállapításáról, valamint az egészségügyi alapellátásról

ABSTRACT

WORKING ORIENTATION OF POLICE UNIVERSITY STUDENTS

Introduction: While the students fight for university admission, as the management of university institutes struggle for to make, keep in touch and decrease the drop out of the best ability students. The situation is same in the National University of Public Service Faculty of Police Science. This problem was evaluated in this study. The exploration of working orientations can create the university take offers for apply the pedagogical tools and methods to keep contact with students.

Methods: This study is a part of a comprehensive examination, which contains the students' answers for a life goal. The National University of Public Service Faculty of Police Science first grades full time students took part in the investigation. Enforcement, Customs- and Exciseman were analysed (men=65.1%; women=34.9%). The Purpose in Life Test, between 1-7 point of Likert scale statement. The students were asked for to evaluate the importance the contance all of the questions. Data were analysed by SPSS 20.0 package for windows.

Results: Results of Purpose Life Test were: $M=90.9\pm5.55SD$. Results between man and woman did not shows significant difference. The highest value were the questions of „Purpose in life and meaning of life” and „Denial of suicide”.

Conclusion: The result of sample's „Purpose in life” shows medium value with acceptable Standard Deviation. It would be worth to analyse the sample by widely aspect and by more methods.

Key words: drop out of the students, higher education, aptitude test, police sciences, Purpose in Life Test

Mácsár Gábor

doktorandusz

Eszterházy Károly Egyetem

Neveléstudományi Doktori Iskola

Rendőrségi Oktatási és Kiképző Központ

Rendőrségi Szabadidő- és Sportcentrum

kiemelt főelőadó

Budapest

macsarekszer@gmail.com

Prof. Dr. Bognár József

egyetemi tanár

Eszterházy Károly Egyetem

bognar.jozsef@uni-eszterhazy.hu

A PROBLÉMAMEGOLDÓ KÉPESSÉG VIZSGÁLATA MÉRNÖKHALLGATÓK KÖRÉBEN

ABSZTRAKT

Korunk folyamatosan változó világában, a munkaerőpiac számára nélkülözhetetlen kompetencia a problémamegoldó képesség, amely a megfelelő informatikai és mérnöki tudás mellett, nyitott és kreatív gondolkodást igényel. A problémamegoldás sok területet foglal magában, amelyeket a mérnököknek ismerniük kell: a problémák keresését és kiválasztását, az összetett problémák részekre bontását, az előzmények feltárását, a megfelelő megoldási alternatívák megtalálását, kiválasztását és optimalizálását, a megoldás ellenőrzését és a koncepcionális terv kidolgozását.

Kutatásunkban a 21. század ezen kulcskompetenciájának, a mérnöki és informatikai területen tanuló felsőoktatási hallgatók problémamegoldó kompetenciájának vizsgálatát céloztuk meg. A tanulmányban bemutatott kutatás egy összetett felsőoktatási kompetencia teszt csomag részét képezi. A kvantitatív kutatást online mérőeszközzel, egy 16 elemből álló problémamegoldó kérdőívvel végeztük. A kérdések a problémamegoldási folyamat egyes elemeit vizsgálják.

Kulcsszavak: nem-kognitív készségek, problémamegoldó készség, felsőoktatás, mérnökképzés, duális képzés

Szakosztály: Szakképzés-pedagógiai és szakmai tanárképzési szakosztály

1. BEVEZETÉS

Napjaink munkaerőpiacán felértékelődtek az úgynevezett 21. századi készségek, melynek számos oka van. Korábban az egyes szakmák tartalma sok-sok éven keresztül állandó volt, napjainkban ezzel szemben a szakmák jelentős köre rövidebb életciklusokkal jellemezhető, mint az egyén, a társadalom tagjainak aktív foglalkozási ciklusa. Az egyes szakmák műveléséhez szükséges tudás folyamatosan változik, bővül, és ezzel párhuzamosan rendre újabb és újabb szakmák jönnek létre. A változások egyre inkább olyan szakemberek iránti szükségletet generálnak, akik a technikai ismereteik mellett általános készségekkel is rendelkeznek. Ezt támasztják alá Weinberger (2014) kutatási eredményei is, mely szerint az Egyesült Államok munkaerőpiacán a nem kognitív készségek, valamint várható jövedelmek nagysága és az állandó foglalkoztatás valószínűsége közötti kapcsolat erősödése mérhető.

Bár sok diskurzus folyik a nem-kognitív készségek fejlesztéséről, még mindig nagyon kevés idő és energia fordítódik erre a területre a hagyományos oktatásban. Különböző kutatási eredmények támasztják alá (Heckman, Kautz, 2012; Hoeschler et al, 2018), hogy a nem-kognitív készségek változhatnak a kor előrehaladtával, és fejleszthető attribútumok. Hoeschler és munkatársai (2018) 15 és 22 éves koruk között vizsgálták egy longitudinális kutatásban a szakképzésben tanuló svájci fiatalokat. Az eredményeik szerint a munkaalapú tanulás fontos szerepet játszik a nem kognitív készségek fejlődésében. A változatosabb tanulási tapasztalatok, a valós üzleti környezetben való részvétel, a munkatársakkal és az ügyfelekkel történő interakciók mind elemei a fejlődésnek.

A koragyermekkorban fejlesztett nem-kognitív készségek hatékonyabban működnek (Khine, Areepattamannil, 2016), mert jobb tanulási szokásokat, és erősebb iskolai elkötelezettséget eredményeznek, mely pozitív tanulási tapasztalatok nem-kognitív készségek további fejlődését idézik elő. Ugyanakkor például hátrányos helyzetű családokból származók esetében a képesség fejlesztő tréningek és mentorálás együttes alkalmazásával a nem-kognitív készségek erősíthetők (Kautz et al, 2014).

2. PROBLÉMA MEGOLDÓ KÉSZSÉG ÉS FEJLESZTÉSE

A munkaerőpiacon a munkáltatók olyan kreatív problémamegoldó személyiségű munkatársakat keresnek, akik bátran szembenéznek a kihívásokkal, végig viszik és sikerre juttatják, amit rájuk bízunk, nem torpannak meg és fordulnak vissza az akadályok láttán. A problémamegoldás nemcsak analitikus, kreatív és kritikus készségeket igényel, hanem egy meghatározott gondolkodásmódot. Ez egy olyan puha készség, amely gyakran támaszkodik az erős csapatmunkára is, fontos tudni, hogy kitől várható támogatás az adott probléma megoldásában.

A problémamegoldás képessége Somfai (2006) szerint alapvető képességnek tekinthető, és az oktatási rendszerek hatékonyságának egyik meghatározó fokmérője az, hogy mennyire eredményes e képesség fejlesztésében. A konkrét tárgyi tartalomtól független általános képességek fejlesztésének legfontosabb eszköze a tanulói tevékenység (Tóth, 2013). A konstruktivista elmélet hangsúlyozza a meglévő tudás problémamegoldásban betöltött szerepének fontosságát, az induktív és deduktív tananyagfeldolgozás egységét, a tudás megszerzésének szituatív jellegét (Nahalka, 2002).

A készségközpontú iskola szakemberei azt vallják, hogy a gondolkodási műveleteket explicit módon, a tantervtől függetlenül kell tanítani. Más nézetek szerint, a gondolkodási műveleteket az iskolai tantárgyakba ágyazva kell fejleszteni. Mindkét álláspont képviselői egyetértenek abban, hogy a gondolkodási műveletek átvitele nem magától értetődő, ennek a tanítására nagy hangsúlyt kell fektetni, a tanterv részévé kell tenni.

A két megközelítés közül az utóbbi, a gondolkodva tanítás és tanulás alkalmazása látszik véleményünk szerint szerencsésebbnek.

Nem megkerülhető kérdés azonban az, hogy milyen tartalmú és mekkora mennyiségű az a tananyag, amelynek a feldolgozása a problémamegoldó képességet leginkább fejleszti. Meg kell találni az egyensúlyt a tudás mennyisége és minősége között.

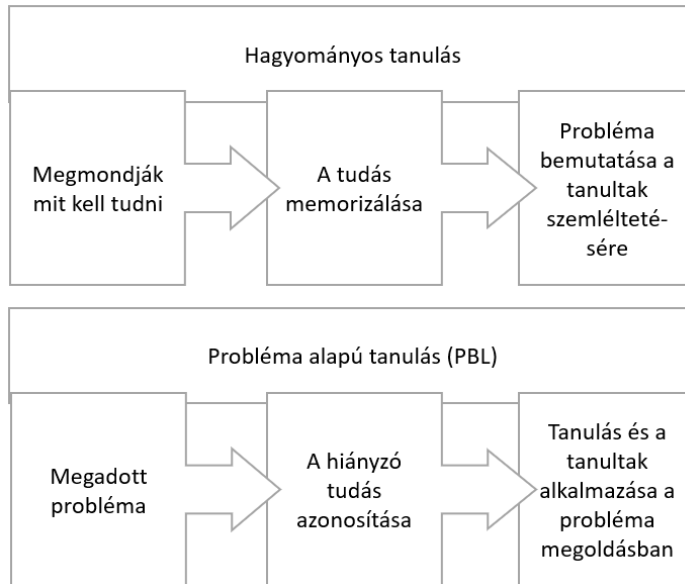
A minimális tudásra alapozó, az általános problémamegoldó stratégiákat és gondolkodási technikákat tanító rendszerben azért nem képesek a tanulók meglevő ismereteikkel új helyzeteket igazán sikeresen megoldani, mert nincsenek elég tudás birtokában.

A másik véglet, a sok bemagolt, de meg nem értett tárgyi tudás, ami egyáltalán nem alkalmas arra, hogy a diákok egy új problémához kritikusan, alkotó módon közelítsenek.

A magyar oktatási rendszert sok esetben éppen ez a gyakorlat jellemzi. Gyakorta hangzik el az a kritika, hogy az iskolában rengeteg az elsajátítandó lexikális ismeretanyag. A csökkentés, vagy átalakítás mértékének eldöntésekor azonban figyelembe kell venni, hogy kellő mennyiségű érvényes tudás nélkül a transzferálást segítő stratégiák sem működnek.

A mit és hogyan tanítunk problémáját Magyarországon különösen aktuálissá teszik a különböző nemzetközi felmérések eredményei, amelyek azt mutatják, hogy tanulóink többsége kevésbé eredményes az önálló ismeretszerzésben, a már meglevő tudásának új helyzetben való alkalmazásában. Éppen ezért napjaink alkalmazáscentrikus szellemének megfelelően autentikus, életközeli feladatok, kontextusfüggő használata válik jellemzővé.

A PBL (1. ábra), azaz probléma alapú tanulás, számos puha készség fejlesztésére alkalmas módszer. A probléma alapú tanulási környezetben a tanulók a szakértők, és a problémákkal abban a formában szembesülnek, ahogy azok felmerülnek (nehezen elhatárolhatóan, hiányos információkkal). A munkaformából adódóan a PBL segíti a diákok ön-szabályozó tanulásának kialakítását, valamint olyan kompetenciák fejlődését, amelyek a hagyományos oktatás során háttérben maradnak (például csoportmunka, együttműködés, magyarázási képesség, releváns információk kiválasztása, kombinálása) (Molnár, 2005).

1. ábra: Hagyományos tanulás vs. probléma alapú tanulás

(Forrás: Saját szerkesztés)

3. A MÉRŐESZKÖZ ÉS A PILOT MÉRÉS BEMUTATÁSA

3.1. A mérőeszköz és megbízhatósági paramétere

Az Óbudai Egyetem az EFOP 3.4.3. Felsőoktatási intézményi fejlesztések a felsőfokú oktatás minőségének és hozzáférhetőségének együttes javítása érdekében c. pályázatához kapcsolódóan egy komplex mérőrendszert fejlesztettünk ki, mely a műszaki képzési területen több, a sikeres munkavégzés alapját képező általános tudás- és kompetenciaelemet figyelembe véve ad visszajelzést a hallgatók képességeiről. Célul tűztük ki a vizsgált kompetenciák intézményi, képzési területi alakulásának longitudinális vizsgálatát, és ehhez egy olyan mérőeszközcsomag kifejlesztését, amely lehetőséget ad arra, hogy a résztvevők visszacsatolást is kapjanak. Jelen tanulmányban ezen mérőeszközcsomag egyik elemét a problémamegoldó képességet mérő kérdőívet, és a pilot mérés eredményeit mutatjuk be.

A mérőeszköz a problémamegoldó készséget önértékeléses módszerrel vizsgálja. A kérdőív egy 16 itemből álló kérdéssor. 16 állításról kellett megállapítani egy 5 fokozatú Likert-skálán, hogy milyen gyakorisággal jellemzi a válaszadót. A kérdések a problémamegoldási folyamat egyes elemeire irányultak, valamint a problémamegoldás kommunikációs és együttműködési készséget igénylő helyzeteire, a problémákhoz való viszonyulásra.

A megkérdezés online felületen informatika teremben tanári felügyelettel zajlott, szakonkénti 15-20 fős csoportokban.

A pilot vizsgálat adatait megbízhatósági vizsgálattal elemeztük az SPSS statisztikai szoftverrel. A 16 itemes kérdőív megbízhatósága 0,845 Cronbach alfa értéket mutat, vagyis reliabilitása és belső konzisztenciája magasnak tekinthető.

Faktoranalízissel vizsgáltuk a mérőeszközt. A KMO értéke 0,832, a Bartlett-féle próba pedig szignifikáns, amelyek alapján a faktoranalízis elvégezhető.

Az elemzés első lefuttatása három faktort eredményezett, amelyek a variancia 50,4 százalékát magyarázzák. A faktorok számának csökkentése tovább csökkenti a magyarázott varianciát, ami 2 faktor esetén 42,8%, a faktorszám növelés (4 faktor) esetén viszont 56,3%. Az elemzés végeredményeként a 4 faktoros megoldást fogadtuk el.

1. táblázat: A kérdőív faktorai

Faktorok és a hozzájuk tartozó itemek			faktor-súly
1. faktor	10.	Az adott problémával kapcsolatosan számos kérdést teszek fel magamnak.	0,773
	15.	A megoldások értékelése során időt fordítok arra, hogy elgondolkodjam azon, miként válasszak a lehetőségek között.	0,591
	7.	Szisztematikusan keresem azokat a kérdéseket, amelyek a jövőben problémává válhatnak.	0,555
	13.	A lehetséges megoldásokat értékelem, amint kigondoltam őket.	0,529
	9.	Úgy gondolom, hogy a kis problémák idővel egyre komolyabbá válnak, és akkor sokkal nehezebb őket megoldani.	0,527
	6.	A megoldási lehetőségeket gondosan és alaposan mérlegelem.	0,508
	4.	Arra törekszem, hogy különböző szempontokból is megvizsgáljam a problémákat, és több megoldási módot találjak ki.	0,490
	16.	A probléma megoldási folyamat végén ellenőrzöm, hogy az általam megvalósított lépések megszüntették-e az adott problémát.	0,476

Faktorok és a hozzájuk tartozó itemek			faktor-súly
2. faktor	1.	Miután kitaláltam a probléma megoldási módját, eltervezem az eredményes befejezéshez szükséges lépések sorrendjét.	0,743
	2.	Miután megoldottam egy problémát, rögtön tovább gondolkozom a fejlesztési lehetőségeken, melyekkel a jövőben elkerülhetők ezek a problémák.	0,706
	3.	Mielőtt elkezdem megoldani a problémát, alaposan átgondolom a kérdést, elkerülendő, hogy rossz irányba induljak.	0,661
	5.	Megpróbálom úgy kommunikálni a környezetemmel a szükséges lépéseket és azok következményeit, hogy mások is megértsék, és támogassák a megoldási javaslataimat.	0,493
3. faktor	14.	Amikor megoldást kell találnom egy problémára, általában rendelkezem minden olyan információval, amire szükségem van ahhoz, hogy megoldjam.	0,783
	8.	Amikor egy megoldásról döntök, akkor ezt határozottan végig viszem, függetlenül attól, hogy milyen ellenvéleményekkel találkozom.	0,731
4. faktor	12.	Arra törekszem, hogy a napi rutin műveletek zavartalanul haladjanak, és remélem, hogy nem merülnek fel problémák.	0,786
	11.	Miután a felmerült problémát megoldottam, nyugodtan térek vissza a napi rutin feladatokhoz.	0,783

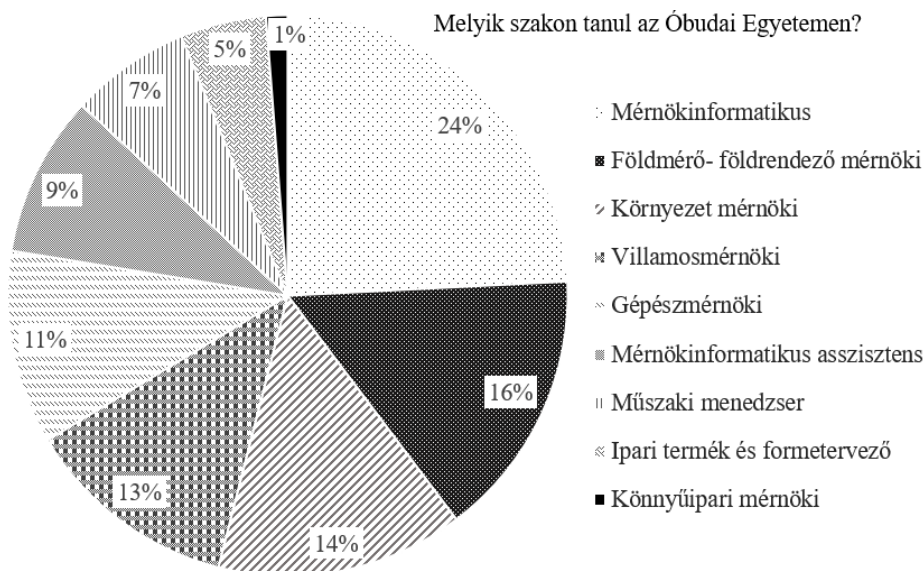
3.2. A vizsgált minta bemutatása

A kérdőívet 161 első éves egyetemista töltötte ki 2019 áprilisában. A kitöltők 27 százaléka nő (N=43 fő), 73 százaléka férfi (N=118 fő). Az első évfolyamosok átlag életkora 22 év (medián 20 év, SD=0,444). A hallgatók többsége rögtön az érettségi után kezdte meg a felsőfokú tanulmányait (29%), azonban sokan 2017-ben (25%), 2016-ban (14%), illetve ennél korábban fejezték be a középiskolát.

A vizsgált 161 hallgató az Óbudai egyetem két karán (Alba Regia Műszaki Kar, Rejtő Sándor Könnyűipari és Környezetmérnöki Kar) 9 különböző szakon tanul (2.ábra). A hallgatók 25 százaléka duális képzésben vesz részt.

A hallgatók többsége (31%) az érettségi után szakmai képzettséget is szerzett, és ezt követően kezdte meg felsőoktatási tanulmányait. 26% szakgimnáziumi (korábban szakközépiskolai) érettségijét követően került az egyetemre, 22% 4 évfolyamos gimnáziumban tett érettségit, kisebb arányban vannak azok, akik 5, 6 vagy 8 évfolyamos gimnáziumban végeztek.

2. ábra: A vizsgált hallgatók megoszlása a tanult szak szerint

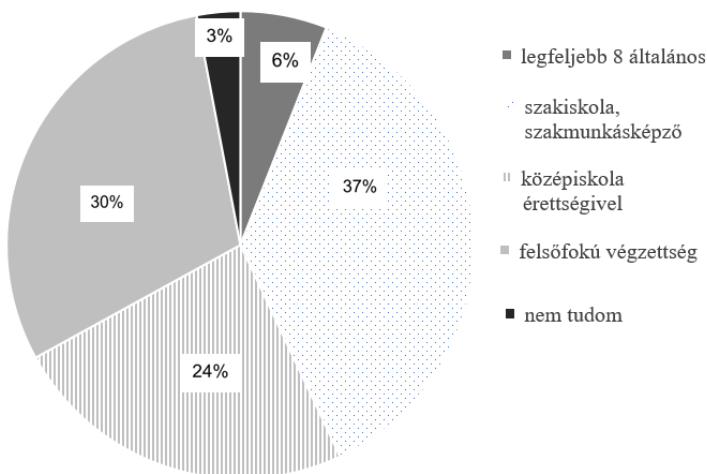


Matematikából a többség (97%) középszintű érettségire tett. A természettudományok közül legtöbbször az informatika érettségire választották (48% közép szinten, 2% emelt szinten). Kevesen érettségiztek fizikából (13% közép szinten, 3% emelt szinten), ami a fizika tárgy és a többi természettudományos alapszintű tárgy oktatásakor az első évben komoly nehézségeket okoz, magas ezen tárgyakból a sikertelenségi arány. Sok hallgató érkezett szakgimnáziumból, ezért magas azok aránya, akik szakmai tárgyból tettek érettségire (32% közép szinten, 6% emelt szinten).

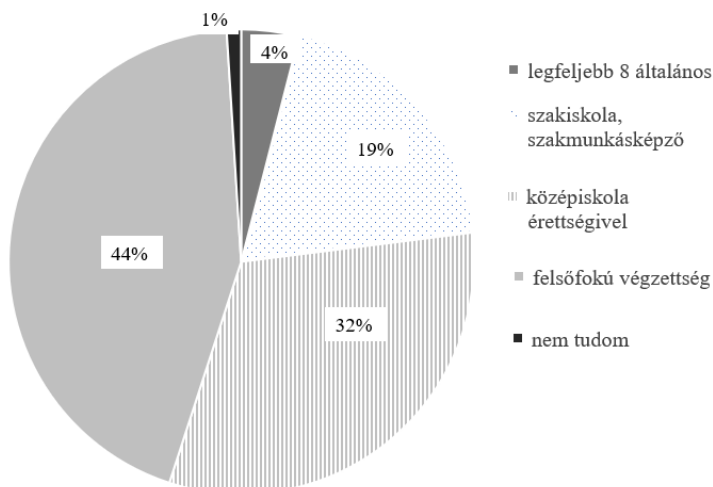
A tanult nyelvek közül nem meglepő módon az angol áll első helyen, ebből a tárgyból tettek a legtöbbször emelt szintű érettségire, amely egyben nyelvvizsgának is megfelel (64% közép szinten, 16% emelt szinten). A hallgatók 5 százalékának van angol felsőfokú, 44 százalékának angol középfokú és 3 százalékának angol alapszintű nyelvvizsgája. Többen tanultak német nyelvet, 21% tett középszintű érettségire, 1 % emelt szintűt. A hallgatók 2 százalékának van német felsőfokú, 11 százalékának német középfokú és 1 százalékának német alapszintű nyelvvizsgája. Elenyésző számban fordul elő más nyelvből tett érettségire vagy nyelvvizsga a hallgatók között (1-1%).

3. ábra: A szülők legmagasabb iskolai végzettsége

Édesapám (nevelőapám) legmagasabb iskolai végzettsége



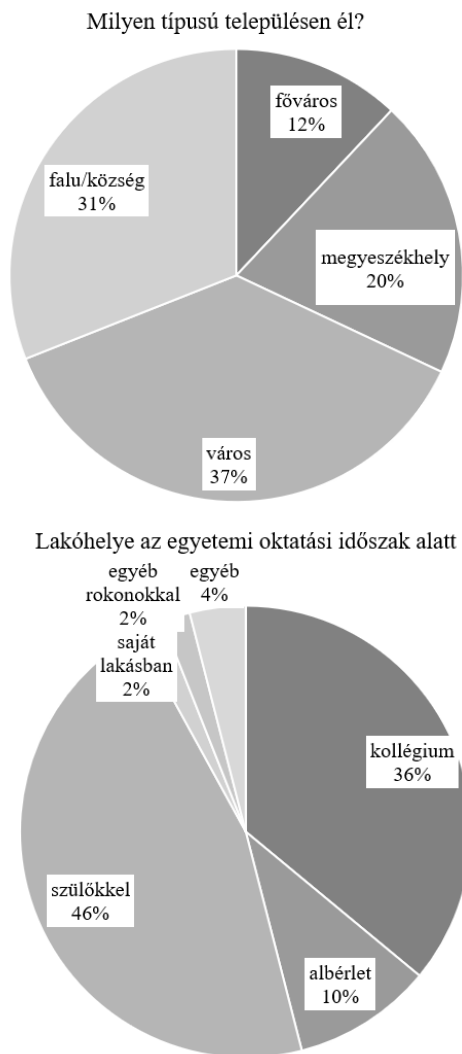
Édesanyám (nevelőanyám) legmagasabb iskolai végzettsége



A vizsgált hallgatók édesanyjának magasabb az iskolai végzettsége (44% felsőfokú végzettség, 32% középfokú végzettség, 19% szakmunkás végzettség), az édesapák között alacsonyabb a felsőfokú végzettségük aránya (30% felsőfokú végzettség, 24% középfokú végzettség, 37% szakmunkás végzettség). (3. ábra)

A hallgatók többsége (37%) kisvárosban él, 31% faluban vagy községben lakik, 20% megyeszékhelyen, 12% pedig a fővárosban. A többség a szüleivel él az egyetemi tanulmányai alatt (46%), 36% kollégista, 10% pedig albérletben lakik. (4. ábra)

4.ábra: Lakóhely (állandó, illetve az egyetemi időszakban)



3.3. A pilot vizsgálat eredményei

A 16 íte mből képzett probléma megoldás összetett érték 0-80 pont között mozog. A mért pontszám alapján a kitöltőknek visszajelzést is ad az online mérőfelület.

A vizsgált mintában előforduló legalacsonyabb érték 38 pont, a legmagasabb érték 80 pont volt. Az átlagos pontszám 59,55 (SD=7,83), a medián 58. A problémamegoldó képesség összesített mutatószám statisztikai adatait a 2. táblázat foglalja össze.

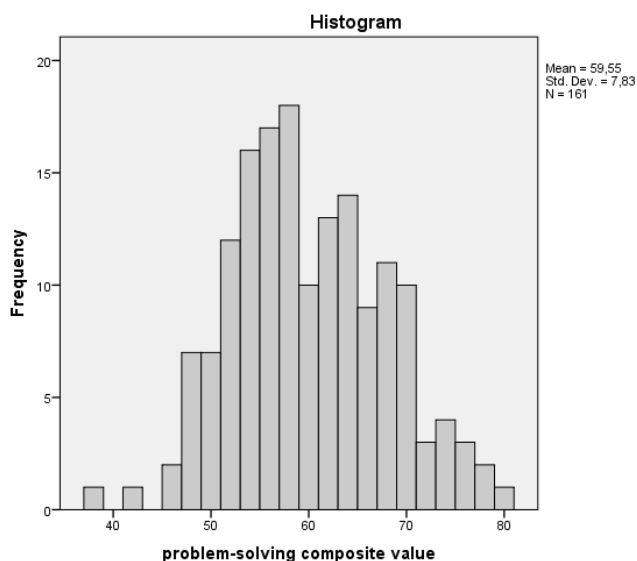
2. táblázat: A problémamegoldó képesség összesített mutatószám statisztikai adatai

			Statistic	Std. Error
problémamegoldó -képesség összesített érték	Mean		59,55	,617
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	58,33	
		Upper Bound	60,77	
	5% Trimmed Mean		59,43	
	Median		58,00	
	Variance		61,312	
	Std. Deviation		7,830	
	Skewness		,184	,191
	Kurtosis		-,317	,380

A vizsgált összesített problémamegoldó képesség mutatószám értékei normál eloszlásúak (5. és 6. ábra, 2. táblázat):

- A Kolmogorov-Smirnov $0,081 > 0,05$
- Kritikus hányados ferdeség (skewness): $0,96 < 1,96$
- Kritikus hányados csúcsosság (kurtosis): $0,83 < 1,96$

A normalitás mellett az egyes független változóknál a Levene próba igazolta a variancia homogenitás teljesülését, ezért minden esetben teljesültek az ANOVA vizsgálat elvégzésének feltételei.

5. ábra: A problémamegoldó képesség összesített mutatószám értékeinek eloszlása

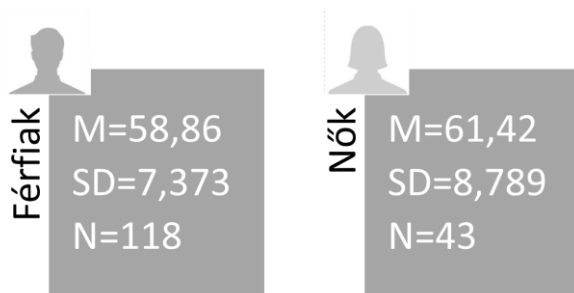
A problémamegoldó kompetencia szignifikánsan eltér ($p=0,047$) a férfiak és a nők esetében az első éves mérnökhallgatók körében (7. ábra).

Az egyes itemeket külön-külön is megvizsgáltuk, hogy megállapítsuk melyek azok az állítások, ahol az egyes részminták között szignifikáns eltérés mutatkozik. Nemek között szignifikáns eltérést találtunk ($p=0,018$); a lányok kommunikációja a környezettel magasabb értéket mutat az 5.item állítása esetén.

5. item: „Megpróbálom úgy kommunikálni a környezetemmel a szükséges lépéseket és azok következményeit, hogy mások is megértsék, és támogassák a megoldási javaslataimat.”

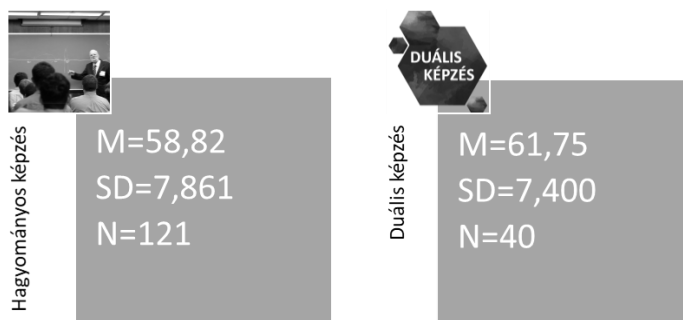
- fiúk átlag értéke: 3,81 (SD=0,847, N=118), (1-5 skálán)
- lányok átlagértéke: 4,16 (SD=0,956, N=43) (1-5 skálán)

**6. ábra: A problémamegoldó képesség összesített mutatószám
férfiak és nők esetén a vizsgált mintában**



A problémamegoldó kompetencia szignifikánsan eltér ($p=0,040$) a hagyományos és a duális képzés esetében az első éves mérnökhallgatók körében. Az első éves hallgatók duális képzésben vesznek részt. Számukra az első megoldandó probléma az egyetem által szerződött duális partnerek felkeresése, és a kiválasztási eljárásban való megfelelés. A vizsgálat időpontjában már egy 8 hetes tömbösített gyakorlat tapasztalatait tudják magukénak, valamint a szorgalmi időszakban is heti 1 napot töltenek a munkahelyükön.

7. ábra: A problémamegoldó képesség összesített mutatószám a hagyományos, illetve duális képzés esetén a vizsgált mintában



Az egyes itemeket ezen részmintákon is megvizsgáltuk külön-külön, hogy megállapítsuk melyek azok az állítások, ahol az egyes részminták között szignifikáns eltérés mutatkozik. Szignifikáns eltérést az alábbi három item esetén tapasztaltunk a hagyományos és a duális képzés hallgatói között, mely mért eredményeket a 3. táblázat mutatja.

7. item: „Szisztematikusan keressem azokat a kérdéseket, amelyek a jövőben problémává válhatnak.”

11. item: „Miután a felmerült problémát megoldottam, nyugodtan térek vissza a napi rutin feladatokhoz.”

13. item: „A lehetséges megoldásokat értékelem, amint kigondoltam őket.”

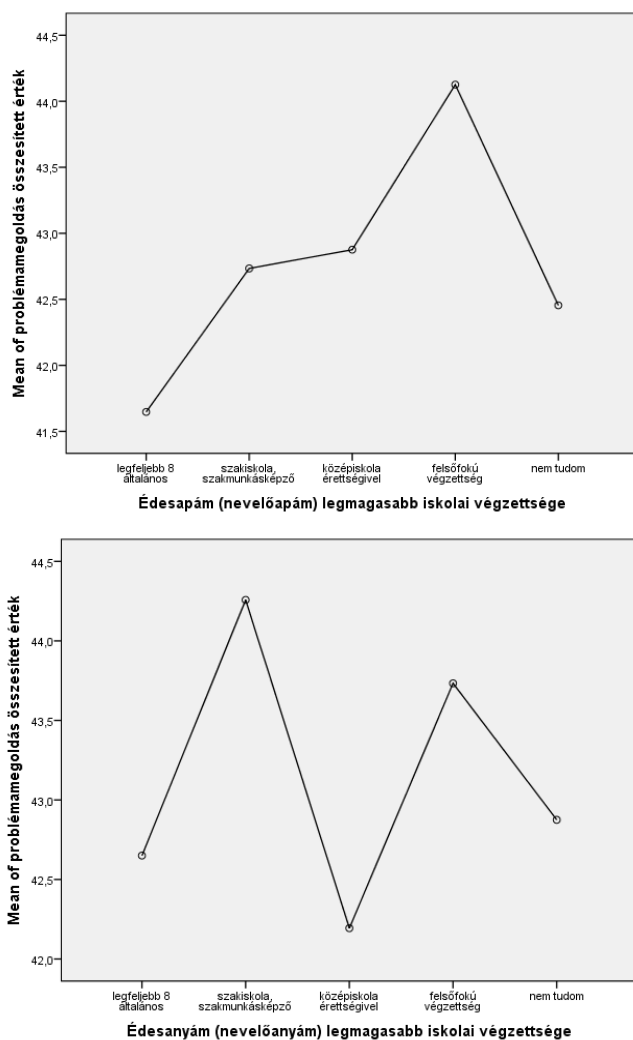
3. táblázat: Szignifikáns eltérések a hagyományos és a duális hallgatók egyes problémamegoldó itemjeinek értéke között

	N	p ₇	M ₇	SD ₇	p ₁₁	M ₁₁	SD ₁₁	p ₁₃	M ₁₃	SD ₁₃
Hagyományos hallgató	121	0,045	3,17	1,004	0,015	3,97	0,846	0,001	3,53	0,807
Duális hallgató	40		3,55	1,037		4,33	0,616		4,03	0,862

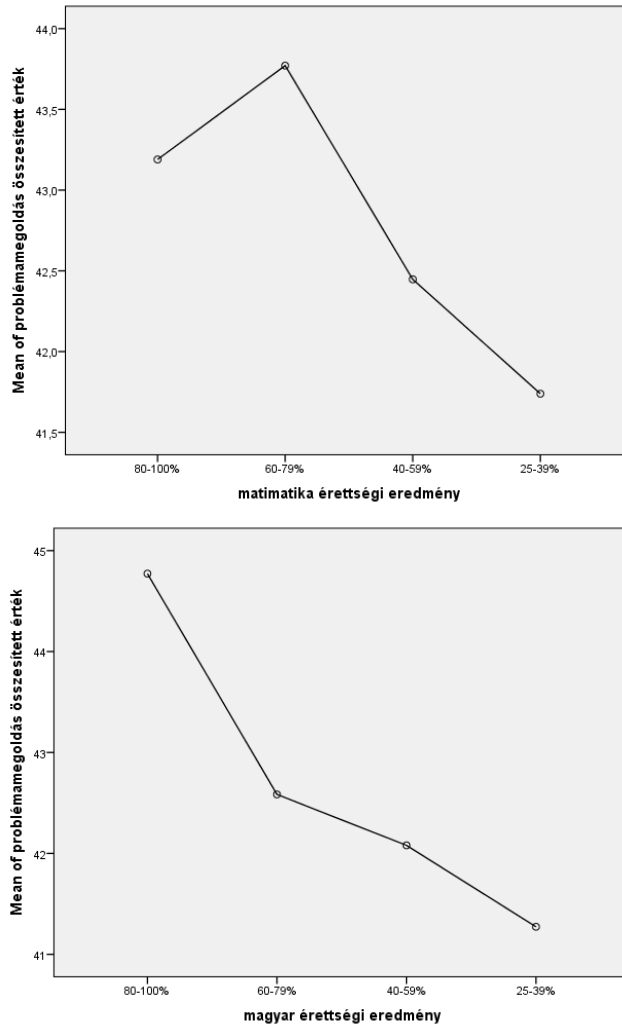
A problémamegoldó készséget összevetve a szülők végzettségével, nem találtunk szignifikáns eltérést az almintákban. Sőt az anya végzettsége esetén még az a tendencia sem volt megállapítható, hogy magasabb anyai végzettség esetén magasabb problémamegoldás összértéket mértünk volna (8. ábra). Az édesapa végzettségének emelkedésével azonban magasabb problémamegoldó készség értékeket mértünk (8. ábra).

A matematika érettségi eredményét összevetve a mért problémamegoldó készség összértékkel szintén nem találtunk szignifikáns eltérést az almintákban (9. ábra). Ugyanakkor a magyar érettségi eredménnyel való összefüggést vizsgálva megállapítottuk, hogy a részminták szórása szignifikánsan különbözik egymástól ($p=0.019$). A jeles magyar érettségi esetén mértük a legmagasabb problémamegoldó készség összértéket, valamint gyengébb magyar érettségi esetén alacsonyabb összértéket állapítottunk meg (9. ábra).

8. ábra: A problémamegoldó képesség összesített mutatószám a szülők végzettsége szerint



9. ábra: A problémamegoldó képesség összesített mutatószám a matematika és a magyar érettségi eredménye szerint



4. ÖSSZEGZÉS

A tanulmányban bemutatott mérőeszköz egy komplex kulcskompetenciákat mérő eszközcsomag egyik eleme, amely a problémamegoldó készség mérésére szolgál. A mérőeszköz pilot vizsgálata során megállapítottuk, hogy a 16 ítemes problémamegoldó képesség teszt alkalmas a problémamegoldó képesség mérésére, reliabilitási adatai megfelelőek.

Az Óbudai Egyetem két karának a hallgatóinak körében végzett pilot vizsgálat során megállapítottuk a 16 itemből képzett összegzett problémamegoldó készség tényezőről, hogy a nem, a duális képzésben való részvétel és a magyar érettségi eredménye alapján szignifikánsan eltérő értékeket mutat. Magasabb értékeket mértünk a női hallgatók, a duális képzésben résztvevő hallgatók és a jobb magyar érettségi eredményt elért hallgatók körében.

A munkacsoport további terve, hogy a sikeres pilot mérések után, a vizsgálatot az egyetem összes szakjára kiterjesztve az első és a harmadik évfolyamon fogjuk longitudinális vizsgálatként megvalósítani. A mérések lehetőséget adnak annak vizsgálatára, hogy az egyetemi évek során a kulcskompetenciák miként alakulnak. Mérhető-e további eltérés a duális képzésben tanuló hallgatók esetében? Eltérő eredményeik lesznek-e a tanulmányaik során a TDK-ban részt vevő hallgatóknak?

Felhasznált szakirodalom

- Heckman, J.J. – Kautz, T. (2012): Hard evidence on soft skills. *Labour Economics*, Vol. 19/12, pp. 451-464.
- Hoeschler, P. – Balestra, S. – Backes-Gellner, U. (2018): The development of non-cognitive skills in adolescence. *Economics Letters*, Vol. 163, pp. 40–45.
- Kautz, T. – Heckman, J. J. – Diris, R. – ter Weel, B. – Borghans, L. (2014): *Fostering and measuring skills: Improving cognitive and non-cognitive skills to promote lifetime success*. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research, p. 86.
- Khine, M.S. – Areepattamannil, S. (2016): *Non-cognitive Skills and Factors in Educational Attainment*. Rotterdam, Sense Publishers, p. 443.
- Molnár Gyöngyvér (2005): A probléma-alapú tanítás. *Iskolakultúra*, Vol. 2005/10, pp. 31-43.
- Nahalka István (2002): A fizikatanítás konstruktivista alapjai. in Radnóti, K. – Nahalka, I. (szerk.) *A fizikatanítás pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Somfai Zsuzsa (2006): A problémamegoldó kompetencia fejlesztése. In: Kerber Zoltán: *A tanulás és tanítás helyzete. Hidak a tantárgyak között*. OKI. Web: <https://ofi.hu/problemamegoldo-kompetencia-fejlesztese>, Utolsó letöltés: 2019.09.13.
- Tóth Péter (2013): *Problémamegoldó stratégia az informatikaoktatásban*. DSGI, Székesfehérvár.
- Weinberger, C. (2014): The Increasing Complementarity between Cognitive and Social Skills. *Review of Economics and Statistics*. Vol. 96/5. pp. 849–61.

ABSTRACT

EXAMINATION OF PROBLEM SOLVING OF ENGINEERING STUDENTS

The problem-solving ability is essential for the contemporary job market, which requires open and creative thinking, with the right IT and engineering skills. Problem solving involves many areas that engineers need to be familiar with like searching and selecting problems, atomization of complex problems, exploring the background, finding, selecting and optimizing suitable solution alternatives, verifying the solution, and developing a conceptual plan.

Our research focuses on this key competency of the 21st century, the problem-solving competence of higher education students studying engineering and information technology. The research presented in the study is part of a complex higher education competency test package. Quantitative research was conducted using an online measurement tool, a 16-item problem-solving questionnaire. The questions examine some elements of the problem-solving process.

Pogátsnik Monika PhD

Óbudai Egyetem

pogatsnik.monika@amk.uni-obuda.hu

A FELSŐOKTATÁS-FINANSZÍROZÁS JELLEMZŐI

ABSZTRAKT

A tanulmány célja, hogy bemutassa a felsőoktatás-finanszírozás legfontosabb jellemzőit a 21. században (elsősorban az OECD országokban), összehasonlítást téve a hazai folyamatokkal. Az elemzés két nemzetközileg ismert szakirodalomra Bruce D. Johnstone írására (Johnstone 2015) valamint Altbach és szerzőtársai munkájára (Altbach et al 2009) támaszkodik. Az írás alapvetően a felsőoktatási költségmegosztás két legfontosabb elemére a tandíjra és az állami támogatás módjára koncentrál. Áttekinti a költségmegosztással kapcsolatos kényszereket és javaslatokat. Bemutatja a tandíjnak a felsőoktatás intézményi költségekhez viszonyított arányait az OECD országokban megállapítva, azok jelentősen eltérő jellegét. Ugyancsak bemutatja az állam felsőoktatási támogatási módszereinek legfontosabb fajtáit. Rámutat a finanszírozási formák átalakulása nyomán bekövetkezett intézményi gazdálkodási változásokra. Mind a tandíj mind az állami finanszírozás esetében kitér azok hazai törtéetére. Befejezésként a tanulmány összeveti a költségmegosztás, a finanszírozás és a gazdálkodás hazai tendenciáit a nemzetközi folyamatokkal, rámutatva az eltérésekre.

Kulcsszavak: Felsőoktatási költségmegosztás, tandíj, állami finanszírozás módszerei
Felsőoktatási szakosztály

1. BEVEZETÉS

Ebben az írásban röviden áttekintjük a felsőoktatás-finanszírozás legfontosabb jellemzőit a 21. század elején. Az áttekintéshez alapvetően Bruce D. Johnstone viszonylag széles körben ismert írásának gondolatmenetét követjük (Johnstone 2015), valamint Altbach és szerzőtársai munkájára támaszkodunk. (Altbach et al 2009)

Mindjárt az elején érdemes hangsúlyozni azt, amit Johnston a felsőoktatás finanszírozásának nemzetközi gyakorlatáról kiemel. A szerző rámutat arra, hogy egy ország felsőoktatási rendszerének finanszírozását az adott nemzet történelme, gazdasági fejlettségi szintje, népessége, demográfiai jellemzői, a társadalmi rétegződés mértéke és természete, politikai rendszere, és az uralkodó ideológiák határozzák meg. Hozzáteszi azt is, hogy ami egyik országban működik, és úgy tűnik, hogy megoldja a problémákat, az lehet teljesen hatástalan, vagy akár kontraproduktív egy másik országban. (Johnstone 2015).

2. A FELSŐOKTATÁSI KÖLTSÉGMEGOSZTÁS

A felsőoktatás-finanszírozásának egyik alapkérdése a költségek megoszlása/megosztása a szereplők között. A felsőoktatás támogatására fordított bevételek minden országban - különböző mértékben ugyan, de - négy fő forrásból származnak:

- a szülőktől (a jelenlegi jövedelemből, megtakarításból vagy hitelfelvételből);
- a hallgatóktól (a megtakarításokból, a jelenlegi részmunkaidős foglalkoztatásból és/vagy hitelfelvételből);
- a kormányoktól (adókból, állami eszközökből, hitelekkel és hiányból);
- és adományozóktól (a jelenlegi ajándékokból és a múltbeli ajándékok által létrehozott adottságokból). (Johnstone 2015)

Ebben az írásban alapvetően csak az egyénektől származó tandíjjal és a kormányzattól származó támogatásokkal foglalkozunk.⁷³

2.1. Az egyéni teherviselés

a.) A tandíj szerepe

A tandíj a felsőoktatási szolgáltatásnak a résztvevő által fizetett ára. Egyben a felsőoktatást nyújtó szolgáltató bevétele, amely más bevételekkel együtt az intézmény működését fedezi.

A tandíj hatására a diákok sokkal motiváltabbak. Más oldalról a tandíj nélküli oktatás, mint minden alulértékelt áru és szolgáltatás pazarlással jár. Mindezek nyomán a tandíjas oktatás minősége magasabb, mint azt az amerikai magán egyetemeknek a rankingokban elfoglalt helye is igazolja. (Whalen 2004) Ugyanakkor a tandíj nyilvánvalóan kizárja az azt vállalni nem tudókat. Mégis számos OECD-országban a tandíjak a felsőoktatás finanszírozásában fontos szerepet játszanak. 2011-ben például csak nyolc OECD-ország (31%) nem számolt fel tandíjat. (Bahrs - Siedler 2018) A tandíj nagysága és tulajdonságai „nagy részben attól függnék, milyen felsőoktatás-finanszírozási rendszer van érvényben egy-egy adott országban, milyen a felsőoktatásban érvényesülő költség-megosztás jellege, modellje”. (Johnstone 2006-ra hivatkozva Semjén 2013:11)

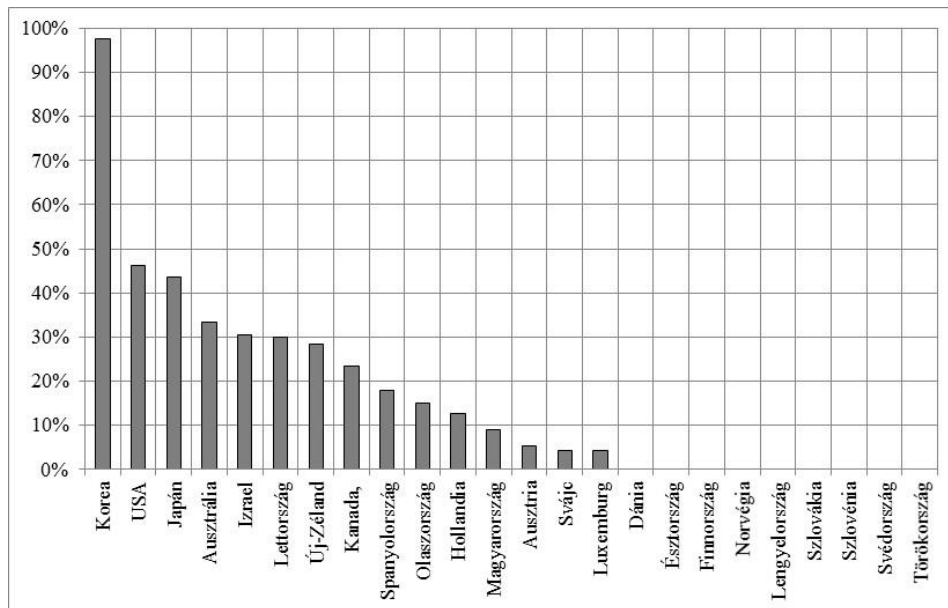
b) A tandíj a nemzetközi gyakorlatban

Johnstone hangsúlyozza, hogy a felsőoktatás egyre költségesebb lesz, és az inflációt meghaladó mértékben növekszenek mind a hallgatók, mind az intézmények költségei.

⁷³ A többi forrással illetve aktozzal – valamint a téma mélyebb részleteivel - jelen írás szerzőjének kiadás előtt álló könyve (A felsőoktatás politikai gazdaságtana) foglalkozik.

Szinte minden országban a növekszik a nem kormányzati bevételek szükségessége az állami főiskolák és egyetemek oktatási költségeinek fedezésére. A szerző szerint egy szerény tandíj, amelyet fokozatosan vezetnek be – ami pl. 15-25 százaléka teljes oktatási költségnek - lényeges és kiszámítható bevételi forrást jelenthet, amely növelheti mind az oktatási kapacitást, mind az akadémiai minőségét. Mivel a felsőoktatás előnyei kétségtelenül állami és magánjellegűek egyaránt, így a költségeknek a kormánytól és az adófizetőktől a szülők és a diákok felé történő elmozdítása indokolható. (Johnstone 2015) Úgy tűnik Johnstone javaslata a tandíj tekintetében nem igen talált meghallgatásra, mert a vizsgált – adatközlő - OECD országok elenyésző részében találunk a képzési költséghez viszonyított 20-25%-os tandíjat, viszont jelentős részükben ennél alacsonyabb tandíj vagy tandíjmentesség van. A 2015. évi adatok alapján a tandíj aránya az összes oktatási költséghez viszonyítva országonként igen jelentős szórást mutat. (1. ábra) Elsősorban az angolszász és a távol-keleti országokban meghaladja a 20-25%-os arányt, viszont főleg az európai északi országokban és a posztszocialista országok egy részében nincs tandíj.

1. ábra: A tandíj aránya az összes felsőoktatási intézményi költséghez viszonyítva néhány OECD országban (2015)



(Forrás: saját szerkesztés)

Összes kiadás forrása: Education at a Glance 2017 Data for Figure B1.2. Annual expenditure per student by educational institutions for all services, by level of education (2014)

Tandíj adatok forrása: Education at a Glance 2017 Table B5.1 Estimated annual average tuition fees charged by tertiary educational institutions (2015/16)

Megjegyzés: a tandíj adatok az adott ország domináns felsőoktatási szektorában a BSC és az MSC 3/2 arányban súlyozott átlagaként számítva

c.) Hazai tandíjtörténelem

A hazai felsőoktatás rendszerváltást követő éveinek nagyobbik részének tandíjpolitikája igen ellentmondásos volt. A tandíjat – tandíj néven – csak egy igen rövid időre vezették be, s miután a nagypolitikai vetélkedés egyik pr-eszközzé vált, ilyen néven nem is merte egyik párt sem bevezetni, s a más (fejlesztési részhozzájárulás) elnevezéssel tett kísérlet is gyorsan a politikai csata (és népszavazás) áldozata lett. Pedig mindegyik párt előtt világos volt, hogy a tömegesedő felsőoktatás finanszírozásába nélkülözhetetlen bevonni a résztvevő hallgatók magán-hozzájárulását, mind a források bővítése, a közösségi források kímélése, mind pedig minőségi okok miatt is.

Ugyanakkor az 1996-ban bevezetett, szűkített államilag finanszírozott létszámkeret rendszerét s a költségterítést mindegyik párt töretlenül továbbvitte (még ha 2011-ben át is keresztelték az államilag finanszírozottak képzési támogatását állami (rész)ösztöndíjra, az államilag nem támogatottakat pedig önköltséges képzetekre). Pedig ez a rendszer lényegesen igazságtalanabb, mint a tandíjas rendszer, ahol mindenki fizet valamennyit – itt viszont csak a költségterítéses (vagy 2011-től önköltséges) hallgatók fizetnek, viszont ők mindent. Ma a 2010-es évek végén az összes hallgató 42%-a, ezen belül a nappali tagozatosoknak valamivel több mint egyharmada (34,5%), a részdíós (esti, levelező, távoktatási) hallgatóknak 61%-a önköltséges. (Részletesebben a hazai tandíj történetét lásd Polónyi 2013)

2.2 A felsőoktatás állami finanszírozása

a.) felsőoktatás-finanszírozás nemzetközi gyakorlata

Altbach és szerzőtársai (Altbach et al 2009) tanulmányukban leszögezik, hogy a felsőoktatás finanszírozása világsszintű trendjeinek gazdasági, politikai és társadalmi gyökerei, valamint következményei vannak. A következőkben foglalják össze ezeket a trendeket:

1. A legtöbb ország egyre inkább tudásalapú gazdasága: a felsőoktatás több helyen egyre inkább a gazdasági fejlődés egyik fő motorjává válik. Az országokban, ahol szélesebb körű innovációs rendszerek vannak a felsőoktatást egyértelműen elismerik a fejlesztés kulcsszereplőjeként.
2. A felsőoktatás iránt növekszik az egyéni és családi kereslet. Ez a keresletnövekedés jóval meghaladhatja azt a kapacitást, amelyet a tudásgazdaság képes felvenni.
3. Az egy diákra jutó költségek gyorsabban emelkednek, mint az infláció.
4. Az állami adóbevételek nem képesek lépést tartani a gyorsan növekvő felsőoktatási költségekkel, ráadásul más politikai és társadalmi igényeknek megfelelően jelentős versenytársai vannak a felsőoktatásnak.
5. A globalizáció fokozódása számos egyéb dolog mellett hozzájárul mind a felsőoktatás iránti növekvő kereslethez mind a nem megfelelő kormányzati bevételekhez.
6. Szinte minden országban egyre növekvő mértékben támaszkodnak az ún. nontax bevételekre: a költségmegosztásra. Azaz a szülők és / vagy diákok egyre nagyobb részt vállalnak a tandíjjal és egyéb díjakkal a finanszírozásban. Még Európában is vannak tandíjdíjak, ami pedig hosszú ideig volt a szabad oktatás bástyája. A tandíjak ideológiailag és politikailag is vitatottak, jelentős politikai konfliktusok forrásai.
7. A hallgatók támogatásának növekvő jelentősége van: ebben a hallgatói hitelprogramok különösen fontosak és költséghatékonyabbak a részvétel és a hozzáférés növelése érdekében.
8. A liberalizáció számos kormányt arra ösztönöz, hogy az állami egyetemek átszervezésével és privatizációjával, új menedzsment eszközök bevezetésével, valamint a magánintézmények ösztönzésével válaszoljon a felsőoktatás pénzügyi kihívásaira. (Altbach et al 2009)

A tandíjak a bevételek szempontjából a legjelentősebbek, folyamatosak, és rendszeresen növelhetők. Ezzel ugyanakkor a hallgató költségei elkerülhetetlenül emelkednek. Lehetséges módszer, hogy tandíjkedvezményeket biztosítanak a hozzáférhetőség megőrzése érdekében. Ugyanakkor a tandíj a költségmegosztás politikailag és ideológiailag leginkább támadott formája. Végül is a költségmegosztási trend kialakításában kulcsszerepet játszanak a nemzeti, globális, politikai és ideológiai kontextusok. (Altbach et al 2009)

A felsőoktatás állami támogatásának kulcskérdése a finanszírozás módja. Az európai országokban, illetve régiókban alkalmazott állami felsőoktatás-finanszírozási módszereket az alábbi táblázatok foglalják össze:

1. táblázat: Az állami finanszírozási mechanizmusok egyszerűsített áttekintése
Az állami finanszírozási mechanizmusok egyszerűsített áttekintése

Blokk támogatás			
Teljesítmény alapú finanszírozás		Egyéb finanszírozás	
Teljesítmény szerződés	Finanszírozási képlet		Tárgyalás
	Kimeneti kritériumok	Bemeneti kritériumok	Történelmileg meghatározott elosztás
Projekt alapú finanszírozás			
Kiválóság finanszírozás			
Egyéb közvetlen finanszírozás (benne a célzott finanszírozással)			

(Forrás: Claeys-Kulik & Estermann 2015:17)

2. táblázat A felsőoktatás finanszírozási formák áttekintése Európában

	Képletszerinti finanszírozás	Finanszírozás teljesítmény összefüggéssel	Tárgyalási / történelmi meghatározás
Elsődleges mechanizmus	BE-FL, BE-FR*, DE-BB, CZ, DE-HE, DK*, ES-CA, FI, HU, IE, IS, LT, LV*, NL, PT, RO*, SE*, UK-EN	AT	BE-FR ⁺ , CH, DE-NRW, DK ⁺ , EE, FR, IT*, NO, PL*, SE ⁺
Másodlagos mechanizmus	CH, DE-NRW, DK ⁺ , EE, FR, IT*, NO, PL*, SE ⁺	DE-BB, DE-HE, FI, FR, IE, IT, LV ⁺ , NL, UK-EN	DE-BB, DE-HE, ES-CA, HU, NL

(Forrás: Claeys-Kulik & Estermann 2015:17)

* Csak oktatás finanszírozás

+ Csak kutatás finanszírozás

Rövidítések: AT: Austria; BE-FL: Flanders in Belgium; BE-FR: French speaking Community in Belgium; CZ: Czech Republic; DK: Denmark; DE-BB: Brandenburg in Germany; DE-HE: Hesse in Germany; DE-NRW: North Rhine-Westphalia in Germany; EE: Estonia; ES-CA: Catalonia in Spain; FI: Finland; FR: France; HU: Hungary; IS: Iceland; IE: Ireland; IT: Italy; LV: Latvia; LT: Lithuania; NL: Netherlands; NO: Norway; PL: Poland; PT: Portugal; RO: Romania; SK: Slovakia; SE: Sweden; CH: Switzerland; TR: Turkey; UK-EN: England in United Kingdom

Bár a fő finanszírozási módszer a képletalapú szisztéma a vizsgált európai rendszerek többségében, a tárgyalásos blokk-támogatás/történeti allokáció is jelentős – amelynek lényege a kialakult pénzügyi múltból kiinduló a fenntartóval folytatott egyeztetetésre, megbeszélésre épülő intézményi költségvetés kialakítás. Az elosztási módok azonban nagy különbségeket mutatnak a különböző országokban. (Claeys-Kulik & Estermann 2015)

A széles körben használt képletszerinti finanszírozás lényege, hogy a felsőoktatási intézménynek matematikai képlet alapján kapják a támogatásukat, amely olyan mutatókat tartalmaz, mint például a diákok száma, stb. A finanszírozási képletben szereplő változók a múltra (például az elmúlt évre) vonatkoznak. A képletszerinti finanszírozást gyakran azért vezetik be, hogy a finanszírozási források elosztása átláthatóbbá váljon a mérhető mutatókkal való összekapcsolás nyomán. A történeti elosztáshoz képest ez lehetővé teszi az évek során bekövetkezett változások figyelembe vételét, például a diákok számának alakulását.

Claeys-Kulik & Estermann (2015) 30 indikátort sorol fel, amelyek a 26 vizsgált európai ország, illetve régió képletszerinti finanszírozásában szerepet kaptak. Ezek közül a BA/MA hallgatólétszám volt az, amelyik a vizsgált régiók több mint háromnegyedében szerepelt a képletben és a kívülről kapott finanszírozás, amelyik kicsit több mint 60%-ban. (3. táblázat)

A képletben szereplő indikátorok száma igen nagy különbségeket mutat országonként, illetve régióként. A legkevesebb indikátor: kettő a lett (BA/MA hallgatólétszám és a doktorhallgatók száma) és az angol (elvégzett kreditszám és a kutatás fejlődése) finanszírozásban szerepel, - a másik póluson, tizenöt vagy annál is több indikátort öt ország esetében (Csehország, Spanyolország, Lengyelország, Románia, Törökország) találunk.

3. táblázat: A képletszerinti finanszírozásokban leggyakrabban szereplő indikátorok

Indikátor	Országok, régiók száma ahol az indikátor része a finanszírozási képletnek
BA/MA hallgatók száma	20
Kívülről kapott finanszírozás	16
Kiadott BA/MA fokozatok száma	15
Kiadott doktori végzettségek száma	14
Nemzetközi hallgatók száma	13
Doktor hallgatók/jelöltek száma	12
Kutatás fejlődés	12
Kapott EU/nemzetközi finanszírozás	12
Személyzet létszáma	11
Elvégzett kreditek/letett vizsgák/teljesített évek	10

(Forrás: Claeys-Kulik & Estermann 2015:28, 3. táblázat alapján saját számítás)

A fentiekhez hozzá kell tenni, hogy a finanszírozás új fejleményei a nagyobb gazdálkodási autonómiához és a magánvállalkozáshoz kapcsolódó vezetői modellek felé való elmozduláshoz vezettek az állami felsőoktatási intézmények esetében. Az egyetemek, például felhatalmazást kaphatnak:

- saját bérrendszer és bérpolitika kialakítására;
- az intézmények átcsoportosíthatják előirányzataikat egyik kategóriából a másikba (ami korábban általánosan tiltott volt);
- az el nem költött pénzeszközöket egyik pénzügyi időszakból átvihetik a következőre, ezáltal ösztönözve az intézményi befektetéseket;
- gyors és versenyképes szerződések kötése külső ügynökségekkel és vállalkozásokkal;
- kölcsönfelvételt és adósságot is vállalhatnak. (Altbach et al 2009)

b.) A hazai felsőoktatás finanszírozás története

A hazai felsőoktatás finanszírozása jelentős változásokon ment keresztül a rendszerváltás óta (lásd Polónyi 2012). Az állami finanszírozás teljesítményelvűre történő átalakítását az 1993. évi törvény vezette be. De a jelentős ellenállás miatt lényegében csak 1996 őszén került ténylegesen bevezetésre a normatív finanszírozás, s azóta többször is radikálisan átalakult. Ha megnézzük a normatívák számának alakulását, azt tapasztaljuk, hogy 1999-ig azok száma csökkent, majd azóta radikálisan növekedett.

A finanszírozás változásának legfontosabb szakaszai a következők voltak:

- 1990-1996 intézményfinanszírozás, amely az előző évi bázisra épült, és egyéni alkuk egészítették ki.
- 1997- 2000 piacmodellező normatív finanszírozás⁷⁴, amely az előző évi bázisra épült, és normatíva alkuk határozták meg.
- 2001- 2005 képletszerinti részben piacmodellező, részben költségmodellező finanszírozás, amely továbbra is az előző évi bázisra épült, és normatíva alkuk határozták meg.
- 2006 után 2013-ig képletszerinti részben piacmodellező, részben költségmodellező finanszírozás – amely elvileg a törvényben meghatározott garantált normatíva növekedésre épült, azonban jelentős szerepet játszott benne a hallgatólétszám alku, valamint az újraéledő egyéni támogatás alku.
- 2013-ban a jelentős támogatás kivonás után lényegében bázisfinanszírozásra állt vissza a rendszer.
- 2017-től ismét normatív finanszírozást vezettek be.

⁷⁴ A normatív finanszírozás lényegében egy egyszerű képletszerinti finanszírozás, ahol az indikátor a hallgatólétszám, pontosabban a finanszírozási szakcsoportonkénti hallgatólétszám.

A hazai felsőoktatás-finanszírozás átalakulásai alapvetően a képzés és a fenntartás állami támogatás-elosztásáról szólnak. Ez nagyjából az állami támogatás mintegy kétharmadát jelenti. A fennmaradó hányad egyik része, a beruházást és felújítást szolgáló állami támogatás, amelynek elosztása tárgyalásos technikával (magyarul központi kézi vezérléssel) történik. A támogatás további jelentős hányada volt 2018-ig a nagy központi alapokból ugyancsak kézi vezérléssel osztott un. kiválóság támogatás, valamint a lényegében veszteségtámogatást célzó felsőoktatási struktúrafejlesztési alap.

Az állami támogatás azonban a felsőoktatás működésének több mint felét (2010 óta 55-60%-át) az intézmények saját bevétele fedezi. Ez egy rendkívül sajátos helyzet: egy erősen kötött gazdálkodási szabályozással működő intézményrendszer, amely működésének nagyobb részét bevételeiből állja.

A hazai felsőoktatás gazdálkodásának átalakulásait – a nemzetközi fejlődéssel való kezdeti együttmozgás után az attól történő elfordulás jellemzi. A 93-as törvény egy klasszikus humboldti egyetemet definiál lényegében teljes akadémiai és jelentős gazdasági, szervezeti autonómiával. 1996-ban a gazdasági autonómiát jelentősen megkurtítják azzal, hogy a felsőoktatási intézményt központi költségvetési szervnek nyilvánítják, s gazdálkodási, s különösen vagyon-gazdálkodási szabadságát radikálisan korlátozzák, központi engedélyhez kötik. A 2005. évi baloldali kormány a gazdasági autonómiát jelentősen kibővíti, s elmozdítja az intézményeket a gazdálkodói egyetem vezetési, szervezeti és gazdálkodási szabályai felé, de az akadémiai autonómia korábban kialakult rendszerén nem változtat. A 2011-es konzervatív kormány ismét radikálisan beszűkíti a gazdasági autonómiát, és az akadémiai autonómián is szorít azzal, hogy a szakalapítást minisztériumi engedélyhez köti. A második ciklusát töltő konzervatív kormány pedig 2015-ben bevezeti a kancellári rendszert, - s ezzel a rektor döntési jogkörét radikálisan lecsökkentve, a szenátusét pedig lényegében csupán szimbolikussá téve.

Az állami felsőoktatási intézmények un. központi költségvetési szervek, amelyek szabályozását az jellemzi, hogy az állam lényegében valamennyi előirányzatának tervezését és felhasználását ellenőrzi, az ezek közötti átcsoportosítást engedélyhez köti, a hitelfelvételt tiltja, a fel nem használt előirányzatokat elvonja, vagy a következő évre való átvitelt engedélyhez köti. Az ingatlangazdálkodást vállalkozói és társadalmi szervezet alakítást tiltja, vagy korlátozza stb. Ráadásul ezek a szabályok nem egyszerűen csak az államtól kapott támogatásokra vonatkoznak, hanem valamennyi bevételre. Ennek nyomán az intézmények forrásaik költségvetési éven belüli felélésében érdekeltek, s törvényszerűen a hosszú távú költség- és vagyongazdálkodás kívül esik gondolkodásukon.

3. BEFEJEZÉSÜL

A felsőoktatás finanszírozására irányuló politikák tehát jelentősen eltérőek lehetnek és lesznek az országok között. De a fő cél minden ország számára ugyanaz, mint Johnstone hangsúlyozza a minőség és a hozzáférhetőség, mint ahogy a legfontosabb probléma a magas és emelkedő költségek, és hogy hogyan lehet megoldani a pénzügyi problémákat, oly módon, hogy az adófizetők, a családok és a diákok számára egyaránt fenntartható legyen.

A felsőoktatás finanszírozásának és költségmegosztásának áttekintése nyomán talán két általános tendenciát lehetne kiemelni.

Az egyik hogy az állami támogatás egyre inkább szűkülni látszik, (vagy legalább is nem követi a felsőoktatásba mind nagyobb számban beáramló hallgatói létszám és a működés miatt növekvő kiadásokat), s helyébe részint a felsőoktatást igénybe vevő egyén (és családjának) a teherviselése lép. Részint az intézmények értékesíthető tevékenységéből származó bevételek is egyre jelentősebb szerepet játszanak a növekvő kiadások finanszírozásában, viszont „cserébe” az intézmények nagyobb gazdálkodási szabadságot kapnak.

A másik, hogy az állam – az egyre szűkülő – támogatását olyan módszerekkel igyekszik elosztani, amellyel az általa fontosnak tartott oktatás- és gazdaságpolitikai célokat szolgálja.

Ehhez a felsőoktatási intézmények gazdálkodása egyre inkább vállalatyszerűvé alakul, amihez nyilvánvalóan gazdálkodási fegyelem és gazdálkodási szabadság, vállalatyszerű vezetési módszerek kellenek.

A tendenciák nálunk is felismerhetőek, de jelentős anomáliákkal. Az egyik ilyen, hogy a hallgatói teherviselésnek egy polarizált változata alakult ki. A másik, a magas intézményi bevételi arány nem társul gazdasági autonómiával, így a kötött gazdálkodás valamennyi hatékonyság romboló hatása tapasztalható az intézményeknél.

Felhasznált szakirodalmak

- Altbach, Ph. G. – L. Reisberg- L. E. Rumble (2009): Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. A Report Prepared for the UNESCO. 2009. World Conference on Higher Education.
- Bahrs, M. – Th. Siedler (2018): University Tuition Fees and High School Students' Educational Intentions. IZA – Institute of Labor Economic.
- Claeys-Kulik, A.-L – Th. Estermann (2015): Define Thematic Report: Performance-Based Funding of Universities in Europe. European University Association, Brussels.

- Johnstone, D. B. (2015): Financing Higher Education: Worldwide Perspectives and Policy Options. THF Working Papers Series No.6 The Head Foundation.
- Polónyi I. (2012): A hazai felsőoktatás állami finanszírozásának története, 1990-2011. In: Temesi J (szerk): Felsőoktatás-finanszírozás: nemzetközi tendenciák és a hazai helyzet. Aula Kiadó Kft., Budapest, pp. 199-254.
- Polónyi I. (2013): Az aranykor vége – bezárnak-e a papírgyárak? Gondolat Kiadó, Budapest.
- Semjén A. (2013): Költségmegosztás a felsőoktatásban. Utak, tévutak. MTA KRTK Közgazdaság-tudományi Intézet Budapest.
- Whalen, M. L. (2004): The Economics of Higher Education. Cornell University, 2004-05.

ABSTRACT

CHARACTERISTICS OF HIGHER EDUCATION FINANCING

The purpose of the study, to present the main features of higher education funding in the 21st century (primarily in OECD countries), comparing it with Hungarian processes. The analysis draws on two internationally recognized literature: the writing of Bruce D. Johnstone (Johnstone 2015) and the work of Altbach et al. (Altbach et al 2009). Essentially, writing focuses on tuition fees and state subsidies for the two most important elements of cost sharing in higher education. Provides an overview of cost sharing issues and suggestions. It presents the proportion of tuition fees to the institutional costs of higher education in the OECD countries, noting their significantly different nature. It also introduces the most important types of state support methods for higher education. It points out the changes in institutional management that have taken place as a result of changes in the forms of financing. In conclusion, the study compares domestic trends in cost sharing, financing and management with international processes, highlighting differences.

Keywords: Higher education cost sharing, tuition fees, public funding methods

Polónyi István,

egyetemi tanár

Debreceni Egyetem,

polonyiistvandr@gmail.com

KORAGYERMEKKORI PEDAGÓGUSJELÖLTEK PÁLYAKÉPET BEFOLYÁSOLÓ TÉNYEZŐK

ABSZTRAKT

A pedagóguskutatások meghatározó témája a képzésbe érkező hallgatók előzetes nézeteinek, motivációjának feltárása. A pályára való felkészítés intenzíven foglalkoztatja a kutatókat is. A hazai és nemzetközi kutatások a felkészítés tartalmát és módját helyezik középpontba (pl. Falus 2001, Kocsis 2015, Csapó 2018). Miközben a pedagógushivatás megerősítésének három fő területe között elsőként fogalmazta meg a pályára kerülők rátermettségének javítását a második McKinsey-jelentés (Mourshed et al. 2010). A lemorzsolódás csökkentését és a pályán való elhelyezkedés, pályán maradás ösztönzését segíti, ha minél többet tudunk a képzésbe lépő hallgatókról.

Kutatásunk célja, hogy megismerjük az elsőéves, kora gyermekkori neveléshez kapcsolódó pedagógusszakot (kisgyerekekre nevelő, óvodapedagógus, tanító) választó nappali tagozatos hallgatók (N=381) jellemzőit a motiváció, a pályakép, a középiskolából hozott tanulási élmények és az egyetemi tanulmányok megkezdéséhez kapcsolódó érzések szempontjából. Tanulmányunkban a kérdőíves kutatás első eredményeiről számolunk be az alábbi területeken: 1. kora gyermekkori pedagógusjelöltek szakválasztásának jellemzői és befolyásoló tényezői, 2. pályakép: előzetes elképzelések a választott szakról és ehhez kapcsolódóan önmagukról, 3. sikerek és kudarcok a középiskolai tanulási élményekben, 4. az egyetemi tanulmányok megkezdéséhez fűződő várakozások és aggodalmak.

Kulcsszavak: koragyermekkori pedagógusjelöltek, pedagógusképzés, pályakép, felsőoktatási szocializáció

Szakszótár: Koragyermekkori nevelés

DOI: 10.13140/RG.2.2.10927.07848

Serfőző Mónika: orcid.org/0000-0002-5552-8828

Bajzáth Angéla: orcid.org/0000-0002-0644-0029

Sándor Mónika: orcid.org/0000-0003-2027-6509

Böddi Zsófia: orcid.org/0000-0001-7198-6020

1. BEVEZETÉS

A felsőoktatásban tanulók körében végzett hazai kutatások általános célkitűzése a felsőoktatás eredményességének monitorozása. Vannak vizsgálatok a bemeneti kompetenciákról (pl. Kocsis 2015) a tanulási alkalmasság szempontjából (pl. Csapó 2018), a sikeres egyetemi tanulást támogató pszichológiai erőforrásokról (vö. Szabó et al. 2018), a felsőoktatásban tanulók értékválasztásairól (pl. Pusztai 2015, Bócsi 2015). A pedagógusképzés területén különösen fontos a sikeres egyetemi pályafutás támogatása, a lemorzsolódás csökkentése és a pályán való elhelyezkedés, pályán maradás ösztönzése. Ezt segíti, ha minél többet tudunk a képzésbe lépő hallgatókról.

A felsőoktatási eredményességét, a hallgatók sikeres egyéni egyetemi pályafutását alapvetően meghatározza, hogy hogyan alkalmazkodnak a felsőoktatási tanulási környezethez (Danilowicz-Gösele et al, 2017). Újra kell gondolniuk tanulással kapcsolatos elképzeléseiket, meg kell találniuk vagy kidolgozniuk a megfelelő stratégiákat az eredményes tanulás érdekében (pl. Kálmán 2009, 2013). A pedagógusjelöltek tanulásról alkotott gondolatarendszerének és attitűdjeinek megismerése és reflexiója azért is fontos, mert a saját elképzeléseiket és viszonyulásait adják tovább majd a gyerekeknek is.

A pályaszocializáció során elsajátítjuk azokat a viselkedési módokat, értékeket, szerepeket, amelyek egy-egy pálya, szakma betöltéséhez szükségesek (Kennedy 2016). A pedagógusok pályaképe jelentősen változik karrierjük során és eltér attól, amit a képzés elején feltételeztek (Beijaard et al. 2004). Ezek a feltételezések korábbi tapasztalataikból és a szűkebb vagy tágabb közösségük elvárásaiból állnak össze (Beltman et al. 2015). A pedagógus pályakép változása az oktatási változások eredménye is (Vähäsantanen 2015), szükség van arra, hogy a pedagógusok képesek legyenek új szakmai szerepeket is adaptálni, változtatni saját szakmai identitásukon (Heargreaves 2005, Hoekstra et al. 2009). Erre a folyamatos szakmai fejlődésre az alapképzés során kell felkészítenünk a leendő pedagógusokat. A kezdeti pályakép elemzése révén arról tudhatunk meg többet, hogy honnan indul ez a tanulási folyamat.

Pedagógusképzési kutatásunk sajátossága, hogy a koragyermekkori nevelés leendő szakembereire (kisgyerekekre, óvodapedagógusokra, tanítókat) fókuszál. A felsőfokú pedagógusképzés fiatalabb szakjairól van szó, a pályák társadalmi és anyagi megbecsültsége alacsonyabb (pl. Paksi et al. 2015), gyakori vélekedés, hogy a kisebb életkorú gyerekekkel foglalkozás könnyebb szakma, rövidebb idő alatt megtanulható. Az egyetemi minőségfejlesztési felmérésekből (pl. Gólyakérdőív) évek óta kiderül, hogy az egyetem teljes hallgatóságához képest e három szakon tanulók jellemzői mások: például több a nő, alacsonyabb a szülők iskolai végzettsége, alacsonyabbak a fizetési elvárások, gyakoribb a családon belüli pedagógus minta.

Az aktív bevonódást igénylő, önszabályozott tanulásra építő kurzusokon gyakran tapasztaljuk, hogy a diákok előzetes tanulási tapasztalatai nagyon más tanulási környezetből származnak, mint amit a felsőoktatás kíván (Serfőző et al. 2017), ezért szükség van a tanulás támogatására már a felsőoktatásba lépés kiemelt időszakában is (Kálmán 2013).

2. KUTATÁS

2.1. A kutatás célja

Pedagógusképzés és pedagógusszerepek műhely keretében végzett kutatásunk egy átfogó, a hallgatók felsőoktatási- és pályaszocializációjának célzott támogatását megalapozó kutatási-fejlesztési projekt első lépése. Célja, hogy megismerjük az elsőéves, kora gyermekkori neveléshez kapcsolódó pedagógusszakot (kisgyereknevelő, óvodapedagógus, tanító) választó hallgatók alábbi jellemzőit:

1. Motiváció: a szakválasztás jellemzői és befolyásoló tényezők.
2. Pályakép: előzetes elképzelések a választott szakról és ehhez kapcsolódóan önmagukról.
3. Középiskolai tanulási élmények: sikerek és kudarcok, örömök és nehézségek.
4. Egyetemi tanulmányok megkezdése: a felsőoktatásban tanulás előzetes percepciója, életvitel változása, várakozások és aggodalmak.

A feltáró megközelítést választottuk, hogy minél differenciáltabban megismerhessük a belépő hallgatók motivációs jellemzőit, előzetes tanulási élményeit és felsőoktatási várakozásait. A képzés legelején szólítottuk meg őket, hogy tényleg a kezdeti nézeteket és gondolatokat vizsgálhassuk meg nyitott kérdések alkalmazásával.

2.2. A vizsgálati személyek

381 nappali tagozatos, elsőéves hallgató (a felvettek 93,4%-a) képezi a mintát. A minta megoszlását és jellemzőit az 1. táblázat mutatja be.

1.táblázat: A minta megoszlása és jellemzői

Felvettek száma	408 fő	Kitöltők száma	381 fő (93,4%)	
Minta megoszlása szakok szerint	145 fő tanító	163 fő óvodapedagógus	73 fő kisgyereknevelő	
Nemek megoszlása	361 nő (94,8%)	16 férfi (4,2%) (14 tanító + 1-1 óvodapedagógus ill. kisgyereknevelő)		
Érettségi éve	1996 és 2018 között	Rögtön érettségi után továbbtanulók		232 fő (60,9%)
Életkor	18 és 40 év között	Átlagéletkor		19,8 év
Lakóhely az érettségi évében	Budapest: 24%	Kisváros: 33%	Község: 22%	Nagyváros: 19%

(Forrás: saját szerkesztés)

A hallgatók nagy többsége (82,2%) gimnáziumban érettségizett, a kisgyereknevelő szakosok között kisebb a gimnáziumban érettségizettek aránya ($p=0,049$).

A válaszolók 41%-ra az jellemző, hogy egyik szülőnek sincs felsőfokú végzettsége, szignifikáns különbség van a szakok között etekintetben ($p=0,011$). (1. ábra)

1. ábra: Szülők iskolai végzettsége



$p=0,011$ szinten szignifikáns a különbség a szakok között

(Forrás: saját szerkesztés)

2.3. A kutatás módszere

A képzés első két hetében zajló, elsőéveseknek szóló pályaszocializációs kurzuson készítettük felmérésünket (kutatásetikai engedély száma: ELTE TÓK 2018/005.). Papír alapú kérdőívünk néhány zárt kérdés mellett többségében nyitott kérdéseket (pl. befejezetlen mondatok) tartalmazott a szakválasztás motivációiról, a pályáról alkotott vélekedésekről, az előzetes tanulási élményekről és a felsőoktatási tanulmányok megkezdéséhez kapcsolódó személyes változásokról, érzésekről.

Először kvalitatív módon a kérdőív nyitott kérdéseire adott válaszok elsődleges tartalmát elemeztük, induktív módon emeltük ki a jellegzetes válaszmotívumokat.

2.4. Kutatási eredmények

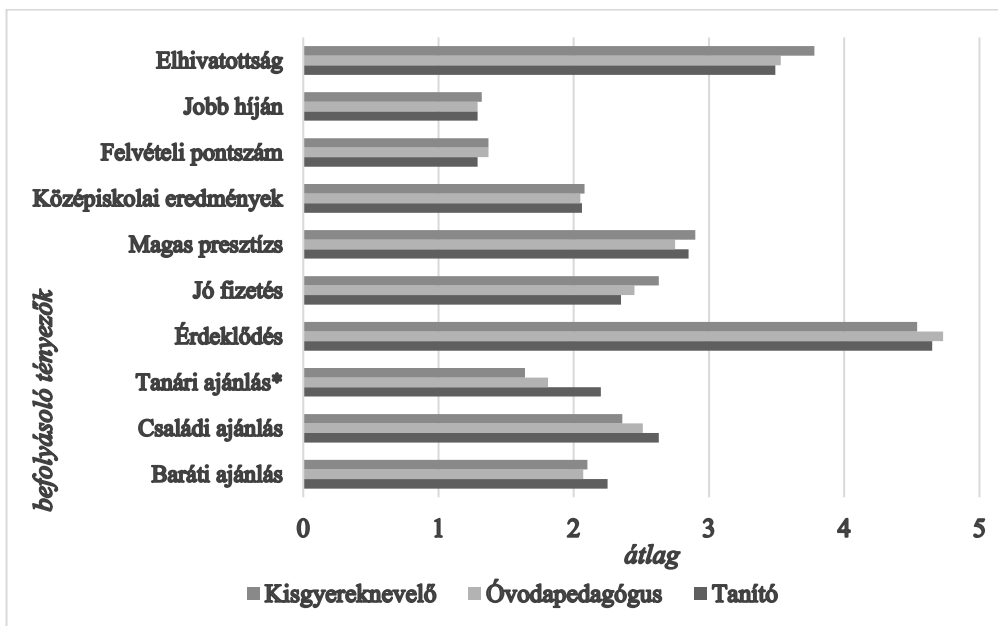
Tanulmányunkban a kutatás első eredményeiről számolunk be az alábbi területeken: 1. kora gyermekkorai pedagógusjelöltek szakválasztásának jellemzői és befolyásoló tényezői, 2. pályakép: előzetes elképzelések a választott szakról és ehhez kapcsolódóan önmagukról, 3. sikerek és kudarcok a középiskolai tanulási élményekben, 4. az egyetemi tanulmányok megkezdéséhez fűződő várakozások és aggodalmak.

2.4.1. Szakválasztás jellemzői és befolyásoló tényezői

A válaszolók többsége (84,3%) most kezdi meg felsőoktatási tanulmányait, első helyen jelölték meg (84,8%) az adott szakot. A tanító szakot nagyobb arányban jelölték meg első helyen (88,3%), mint a kisgyerekekrevelő (82,2%) és az óvodapedagógus (82,8%) szakot ($p=0,025$). Ennek oka a felvételi alkalmassági vizsga eltérő követelményeiben kereshető. A vágyott más szakok legtöbbször magasabb presztízsű, rokon területek, például: gyógypedagógia, pszichológia szak. A választást minden ötödik embernél (21,8%) befolyásolhatta, hogy van ezen a pályán dolgozó közeli családtagja (szülő, testvér) különösen tanító szakon.

A szakválasztást befolyásoló előre felsorolt tényezők szerepéről ötfokú Likert-skála segítségével kérdeztük a hallgatókat. (2. ábra)

2.ábra: Milyen tényezők befolyásolták a szak választását?



*A tanári ajánlás fontosságában szignifikáns különbség ($p=0,01$) van a szakok között.

(Forrás: saját szerkesztés)

Hallgatóink választását inkább belső motivációk határozzák meg. Nagy érdeklődéssel és elhivatottsággal vágnak neki tanulmányaiknak. Sokan adtak magas pontszámot (Likert skálán 4-es, 5-ös érték) arra, hogy őket érdeklő szakmát választottak (92,7%), mindig is erre a pályára vágytak (55,5%). Mindössze 11 hallgató (2,9%) esetén volt meghatározó valamilyen kényszerűség (jobb híján választotta). A középiskolai eredmények által meghatározott realitás a kitöltők 15,5%-ánál játszott jelentősebb szerepet a választásban. A külső ajánlások (barátok, család, tanárok) közül a család szerepe a legmeghatározóbb. A tanári ajánlás szerepe kevésbé jelentős, a tanító szakosoknál szignifikánsan ($p=0,01$) fontosabb, mint a másik két szakon. Feltételezhetően a hallgatók társadalmi háttérével függ össze, hogy a pedagóguspályák alacsony társadalmi és anyagi megbecsültsége ellenére is relatív vonzerőt képviselnek a kiszámítható, stabil állások és fizetés miatt.

2.4.2. Pályakép: előzetes elképzelések a választott szakról és ehhez kapcsolódóan önmagukról

Az elsőéves hallgatók szerint a kisgyerekeknevelő, az óvodapedagógus és a tanító felelősségteljes munkát végez. Legfőbb feladata a gyerekek felkészítése az életre a tudás átadásával és fejlesztéssel; melyhez biztonságos környezetet teremt. Szocializációs szerepe is van, értéket és normákat közvetít a gyerekek számára. Vonzó hallgatóink számára, hogy fontos szerepet tölthetnek be a gyerekek életében, végig kísérhetik a fejlődésüket, értelmes, önmegvalósításra alkalmat adó munkát végezhetnek változatos kihívásokkal. Megjelentek a kalkulatív viszonyulást kifejező válaszok is, miszerint a családdal könnyebben összeegyeztethető munkakörben lehet elhelyezkedni. Úgy vélik, személyes tulajdonságaik – a türelem, a kedvesség és a kreativitás –, családi hagyományaik és mintáik, a kisgyerekekhez való empátikus odafordulásuk segítheti őket a szakma eredményes megtanulásában és művelésében. Ahhoz, hogy jó kisgyermeknevelővé, óvodapedagógussá illetve tanítónak váljanak, meghatározónak vélik az érzelmi stabilitást, az énhatékonyságot, a motiváltságot, a pedagógiai érzéket, a jó szociális képességeket és a kognitív készségeket is.

2.4.3. Sikerek és kudarcok a középiskolai tanulási élményekben

Hallgatóink többsége középiskolai tanulmányaiban inkább a humán tárgyakat és a nyelveket jelölte meg erősségként, míg a matematika és az ezzel kapcsolatos reál tárgyak jelentették számukra a legnagyobb nehézséget. (2. táblázat) Ez az eredmény összhangban van a karunkon végzett egyéb vizsgálatok eredményeivel is (l. Dancs et al. 2017; Bagota – Szitányi 2018).

**2. táblázat: Középiskolai tanulási élmények – sikerek és kudarcok
(tantárgyak említési gyakorisága)**

	Siker, büszkeség	Kudarc, nehézség
Humán tárgyak	39,6%	5,8%
Idegen nyelv	22,0%	8,7%
Matematika	11,3%	40,4%
Testnevelés	10,2%	1,0%
Ének	8,7%	0,5%
Reál tárgyak	6,3%	33,1%
Rajz, technika	7,3%	0,5%

(Forrás: saját szerkesztés)

2.4.4. Az egyetemi tanulmányok megkezdéséhez fűződő várakozások és aggodalmak

A felsőoktatási szocializációban meghatározóak a mindennapi életben bekövetkező változások is, például elszakadás a családtól, a megélhetéshez szükséges munkavállalás, az önálló időbeosztás, önmagukról való gondoskodás.

Hallgatóink tele vannak pozitív várakozással, hogy érdekes, új dolgokat fognak tanulni leendő szakmájukhoz kapcsolódóan. Feltételezik, hogy a középiskolától eltérően itt végre csak érdekes és hasznos tantárgyaik lesznek. A szakmai gyakorlatot, a gyerekekkel való találkozást várják a leginkább. Sokan említették, hogy társas kapcsolatok kiépítését, új barátságokat várnak. Már előre örülnek a növekvő önállóságnak, szabadságnak, hogy saját maguk oszthatják be az idejüket. Vágynak a sikerre, de még a pozitív várakozások között is megjelent a szorongás, hogy nem sikerül megfelelni a követelményeknek. Olyanok is vannak, akik elsősorban az egyetem végét, a diplomaszerzést várják, hogy végre dolgozhassanak.

A leggyakoribb aggodalmak az időbeosztással, önállósággal kapcsolatosak. Kihívásként értelmezik, hogy magukra lesznek utalva, nagyobb felelősséget kell vállalniuk, nem lesz külső kontroll és támogatás a beilleszkedéshez sem. Úgy gondolják, hogy a tanulás, az új követelményeknek (zárthelyi dolgozat, kollokviumok) való megfelelés nehezebb lesz. Vannak, akikben erősebbek a kételyek és a bizonytalanság, hogy vajon fogják-e bími, meg tudnak-e felelni az elvárásoknak. Említettek konkrét nehézségeket is, így például a tanulmányi rendszer újdonságát, bizonyos készségtárgyakat. Néhányan kifejezetten kudarcorientált módon vetítették előre a sikertelenséget, bukást, csúszást.

3. ÖSSZEGZÉS

Az első eredményeket áttekintve is láthatjuk, hogy számtalan pozitív momentum alapozza meg a belépő hallgatók szakmai fejlődését, pályaszocializációját. Belső motivációra, igazi érdeklődésre, tanulási vágyra lehet építeni a képzést. Fontosak a szakmai gyakorlatok, melyek a képzés elejétől kezdve összekapcsolják és praktikus környezetben értelmezik az elméletben tanultakat. Ugyanakkor szükség van arra is, hogy több pilléren nyugvó, differenciált támogató programot alakítsunk ki a hallgatók sikeres egyetemi pályafutásának segítésére nem csak a tanuláshoz kapcsolódó kompetenciák fejlesztését célozva, hanem életvezetésük, pszichés támogatásuk, a pedagóguspályán való szakmai fejlődésük érdekében is.

Célunk az, hogy a kutatási eredmények ismeretében olyan eszközöket dolgozzunk ki, amivel növelhetjük hallgatóink önbecsülését és pozitívabb teret alakíthatunk ki számukra. A képzés fejlesztésével még a jelenleginél is nagyobb hangsúlyt kell fektetnünk az önismereti és önreflektív lehetőségekre, a tanulásmódszertani támogatásra, valamint biztosítanunk kell a pozitív tanulási tapasztalatok megszerzésének lehetőségét - lehetőség szerint a számukra legtöbb előzetes kudarccal megterhelt területeket célozva.

4. TOVÁBBI ELEMZÉSEK

Kutatásunk első eredményei is motiválnak bennünket arra, hogy folytassuk a munkát a kvantitatív, mélyebb statisztikai elemzéseket lehetővé tevő feldolgozással. Rendelkezésünkre állnak hasonló adatok a részdíjs (levelező) képzésben tanuló hallgatóktól is, ezek feldolgozása, az eredmények összehasonlítása is izgalmas lehetőségeket rejt magában. Terveink között szerepel a kutatás folytatása ugyanezen a mintán a tanulási sajátosságok, a tanulást támogató affektív tényezők, erőforrások feltárásával. Felsőbb éveseket kérdezve visszatekintést kérnénk a tanulási változásokra, a felsőoktatás kihívásaival való sikeres megküzdésre. Fontos lesz az eredmények megosztása a kari oktatókkal, egyben érdekes lenne megismerni a felsőoktatásban tanulásról és tanításról kialakított vélekedéseiket és nézeteiket.

Felhasznált szakirodalom

- Bagota Mónika – Szitányi Judit (2018): Tanító szakos hallgatók matematikai ismereteinek szintfelmérése. Képzés és gyakorlat: Training and practice. 2018/1. 63–72.p.
- Beijaard, D. – Meijer, P. C. – Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and teacher education*, 20(2), 107–128.p. doi:10.1016/j.tate.2003.07.001
- Beltman, S. – Glass, C. – Dinham, J. – Chalk, B. – Nguyen, B. (2015). Drawing identity: Beginning pre-service teachers' professional identities. *Issues in Educational Research*, 25(3), 225–245.p.<http://www.iier.org.au/iier25/beltman.pdf>
- Bocsi Veronika (2015): A felsőoktatás értékmetszetei. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest. 216. p.
- Csapó Benő (2018): A felsőoktatási tanulmányi alkalmasság mérése: elméleti keretek, célok és lehetőségek. XVIII. Országos Neveléstudományi Konferencia, ELTE PPK, Budapest.
- Dancs Gábor – Kulman Katalin – Pintér Marianna (2017): Elsőéves tanítóképzős hallgatók matematikai képességfelmérésének eredményei. In: Karlovitz, János Tibor (szerk.) *Válogatott tanulmányok a pedagógiai elmélet és szakmódszertanok köréből*. Komárno, Szlovákia : International Research Institute, 228–236.p.
- Danilowicz-Gösele, K. – Lerche, K. – Meya, J. – Schwager, R. (2017): Determinants of students' success at university. *Education Economics*. Vol. 25, Issue 5. 513–532. p. <https://doi.org/10.1080/09645292.2017.1305329>
- Falus Iván (2001): Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás. *Iskolakultúra*. 2001/2. 21–28. p.
- Hargreaves, A. (2005). Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 967–983. p. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.007>
- Hoekstra, A. – Brekelmans, M. – Beijaard, D. – Korthagen, F. (2009). Experienced teachers' informal learning: Learning activities and changes in behavior and cognition. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 663–673. p. <https://doi.org/10.1080/13540600601152546>
- Kálmán Orsolya (2009): A hallgatók tanulási sajátosságai és ezek változása. PhD disszertáció. ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest.
- Kálmán Orsolya (2013): Tanulástámogatás a felsőoktatásban. *Felsőoktatási Műhely*. 2013/2. 15–22. p.

- Kennedy, M. M. (2016). How does professional development improve teaching?. Review of educational research, 86(4), 945–980. p. <https://doi.org/10.3102/0034654315626800>
- Kocsis Mihály (2015): A bemeneti kompetenciák vizsgálata pedagógusjelölt hallgatók körében. Pécsi Tudományegyetem, Pécs.
- Mourshed, M. – Chijioke, C. – Barber, M. (2010): How the world's most improved school systems keep getting better. McKinsey & Company. https://www.mckinsey.com/~media/mckinsey/industries/social%20sector/our%20insights/how%20the%20worlds%20most%20improved%20school%20systems%20keep%20getting%20better/how_the_worlds_most_improved_school_systems_keep_getting_better.ashx
- Paksi Borbála – Veroszta Zsuzsanna – Schmidt Andrea – Magi Anna – Vörös András – Endrődi-Kovács Viktória – Felvinczi Katalin (2015): Pedagógus–Pálya–Motiváció. Egy kutatás eredményei. Oktatási Hivatal, Budapest. 129. p.
- Pusztai Gabriella (2015): Tanulmányi eredményességet támogató tényezők az egyetem falain belül és kívül. In: Pusztai Gabriella és Kovács Klára (2015, szerk.): Ki eredményes a felsőoktatásban? Partium Könyvkiadó - Personal Problems Solution - Új Mandátum Könyvkiadó, Nagyvárad - Budapest. 79–96. p.
- Serfőző Mónika – Bajzáth Angéla – Sándor Mónika – F. Lassú Zsuzsa (2017): Pedagógushallgatók reflexiója a projektalapú tanulási folyamatra. In: Zsolnai Anikó – Kasik László (szerk.) Új kutatások a neveléstudományokban 2016: A tanulás és nevelés interdiszciplináris megközelítése. Szeged: SZTE BTK Neveléstudományi Intézet; MTA Pedagógiai Bizottság, 393–420. p. http://publicatio.bibl.uszeged.hu/12239/1/ONK_2016_kotet.pdf
- Szabó Éva – Jagodics Balázs – Kőrössy Judit – Martos Tamás (2018): Tanulást támogató pszichológiai erőforrások jellemzői az SZTE első éves hallgatói körében. Magyar Pszichológiai Társaság XXVII. Országos Tudományos Nagygyűlése. Budapest.
- Vähäsantanen, K. (2015). Professional agency in the stream of change: Understanding educational change and teachers' professional identities. Teaching and teacher education, 47, 1–12. p. doi:10.1016/j.tate.2014.11.006

ABSTRACT

FACTORS INFLUENCING THE CAREER CHOICES OF STUDENTS IN INITIAL TEACHER TRAINING

Teacher education research deals with the preliminary views of students entering training. Most of the researchers are intensively engaged in the preparation for the career and the identity of the teacher. Hungarian and international research focuses on the content and mode of preparation (Falus 2001, Kocsis 2015, Csapó et al 2018). The second McKinsey Report (Mourshed-Chijoke-Barber 2010) emphasised among the three main areas for strengthening the teaching profession to improve the skills of those entering the training. It helps to reduce drop-out rates and to stay in the profession by knowing as much as possible about the student's beliefs entering the training.

The aim of our research is to gain insights into the beliefs of first-year students in early childhood education (early childhood education and care, kindergarten teacher, primary teacher) regarding their role in motivation, career development, high school learning experiences, expectations and worries about university studies. We asked 381 full-time first-year students at the beginning of training program. We show the first results about students' motivational characteristics, prior learning experiences and higher education expectations. *Keywords: early childhood education students, initial teacher training, teachers career image, socialization in higher education*

Serfőző Mónika PhD

egyetemi docens

Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító és Óvóképző Kar Neveléstudományi Tanszék

serfozo.monika@tok.elte.hu

Bajzáth Angéla PhD

egyetemi adjunktus

Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító és Óvóképző Kar Neveléstudományi Tanszék

bajzath.angela@ppk.elte.hu

Sándor Mónika PhD

egyetemi adjunktus

Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító és Óvóképző Kar Neveléstudományi Tanszék

sandor.monika@tok.elte.hu

Böddi Zsófia PhD

egyetemi adjunktus

Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító és Óvóképző Kar Neveléstudományi Tanszék

boddi.zsofia@tok.elte.hu

VI. FELNŐTTKORI ÉS KÖZÖSSÉGI TANULÁS, KÖZMŰVELŐDÉS

MOTIVÁCIÓ ÉS KOMPETENCIA A FELNŐTTKÉPZÉSBEN RÉSZTVEVŐ EDZŐI KÉPESÍTÉST SZERZŐK SZEMPONTJÁBÓL

ABSZTRAKT

A megváltozott sportfinanszírozási környezetben egyre inkább elvárás, hogy a sportszakemberek, a sportfoglalkozásokat irányítók megfelelő végzettséggel rendelkezzenek. Az Országos Képzési Jegyzék rendszere szerint két típusú végzettséget lehet szerezni: sportedzőit, amely középfokú, és sportoktatóit, amely alacsony szintet jelent. Ezek lebonyolíthatók iskolarendszeren kívüli felnőttképzés keretében is. A tanulmányban az ilyen típusú képzésen résztvevők jellemzőit és motivációt térképeztük fel, összehasonlítva az ismert felnőttképzési adatokkal. Mellette megvizsgáltuk, hogy mely kompetenciák azok, amelyek leginkább a sport által fejleszthetőek. A válaszadók esetében motivációként megjelent, hogy mindig is szerettek volna sportedzői képesítéssel rendelkezni. A kérdőívet kitöltők jellemzőit figyelembe véve ez természetesen, mert a résztvevők több mint 90%-a fiatal korában versenyszerűen, jellemzően amatőrként sportolt. A további meghatározó célok között szerepelt a munkahely megszerzése, megtartása. Néhány esetben jelent csak meg a válaszok között a tudás elmélyítése, mint motiváció. A válaszadók szerint a sport többféle kompetenciát erősít fiatal korban, amelyek később a munkavilágában is előnyösek lehetnek. Ezek közül kiemelkedik a kitartás, a versenyszellem és a célorientáltság.

Kulcsszavak: sportszektor, OKJ-képzés, motivációk a felnőttképzésben

Szakosztály: Sportpedagógiai szakosztály

1. BEVEZETÉS

Az elmúlt években a sportszektor stratégiai jelentőségű ágazattá vált. A sportfinanszírozás területén számos kedvező változás történt. Az igazolt sportolói létszám növekedésnek indult (Gósi és Nagy, 2018; Sárközy, 2017). Ennek következtében egyre több sportszakemberre, köztük edzői végzettséggel rendelkező foglalkoztatottra van igény. A munkaerőpiac változásának hatására növekedett a képzések, képesítések iránti kereslet. (Gósi, 2017.) Kutatásunk során az iskolarendszeren kívüli, sportszakirányú OKJ-s képzésben résztvevők jellemzőit, motivációját vizsgáltuk és ezzel párhuzamosan a sport által fejleszthető kompetenciákat.

2. AZ OKJ-S RENDSZERŰ KÉPZÉS, MINT A FELNŐTTKÉPZÉS RÉSZE

2.1. A felnőttképzés jellemzői

A felnőttoktatás azon iskolarendszerű vagy más szervezeti keretek között zajló tanulási folyamatoknak az összességét jelenti, amelyek által a társadalom részéről a felnőttnek elfogadott személyek fejlesztik képességeiket, gazdagítják tudásukat, magasabb szintre emelik szakmai, technikai képzettségüket, vagy változó egyéni és társadalmi szükségleteiknek megfelelően új irányba fordulnak.⁷⁵ A felnőttképzésnek funkciók szerint három nagy csoportját különböztethetjük meg:

- A személyiségre,
- a munkaerőpiaci igényekre,
- és a közösségre irányuló képzést. (Jánossy et. al, 2009).

A céljai között többféle elem is megjelenik: általános műveltséget nyújtó, szakképzés, hiánypótlás, szakmai tudás és kompetencia fejlesztés, foglalkoztatási esélyek növelése és az egész életen áttartó tanulásban való részvétel (Simonics, 2016). Az intézményrendszere rendkívül sokszínű. A fenntartók között megtalálhatóak állami, piaci, profitorientált, valamint civil szervezetek egyaránt (Juhász, 2009).

Az 1. táblázat alapján megállapítható, hogy 2010 és 2014 között növekedett a felnőttképzés népszerűsége, és egyre többen vesznek részt különböző formákban benne. Mindkét vizsgált évben kiemelkedik a szakmai továbbképző tanfolyamok keretében, és az OKJ szerinti szakképesítésben résztvevők létszáma.

⁷⁵ Felnőttképzés a nemzetközi dokumentumokban - V. Nemzetközi felnőttoktatási konferencia Hamburgi nyilatkozata / Szakképzési szemle 2000/3, 244-245 p.

1. táblázat: Felnőttképzési létszámok Magyarországon

Képzés jellege	2010	2014
szakképesítést megalapozó szakmai alapképzés	3 804	7 142
állam által elismert OKJ szakképesítést adó	101 174	140 436
munkakörhöz foglalkozáshoz szükséges nem OKJ szakképesítést adó	56 996	80 362
szakmai továbbképző	223 281	236 198
hátrányos helyzetűek felzárkóztató képzése	2 978	35 797
elhelyezkedést, vállalkozást segítő képzés	5 224	16 268
hatósági jellegű képesítésére felkészítő képzés	40 740	47 452
nyelvi képzés	82 777	93 177
általános felnőttképzés	73 278	117 740
megváltozott munkaképességűek rehabilitációs képzése	888	2 598
informatikai képzések	31 110	55 812
bemeneti kompetenciára felkészítő	n.a.	1 259
Összesen	622 250	834 241

(Forrás: Felnőttképzés; infojegyzet 2015/13; 2015 április 23; Képviselői Információs Szolgálat (eredeti forrás: Infoszolg/OSAP))

A felnőttképzésben való részvételnek többféle elméleti magyarázata is van. Magyarországon a munkaerő-piaci szemléletnek kitüntetett szerepe van, azaz a tanulás munkaerőpiaci adaptációs erővel bír (Tőzsér, 2014). Csoma Gyula (2005) a felnőttkori tanulás három típusát különítette el:

- egzisztenciális motívumok, ez valójában a munkaerőpiaci adaptációt jelenti
- presztízs motívumok, az egyén a tanulás és/vagy végzettség okán társadalmi tekintélyt, elismertséget szerezzen magának
- érdeklődési motívumok, a tudásvágy és korábbi művelődés során kialakuló igény.

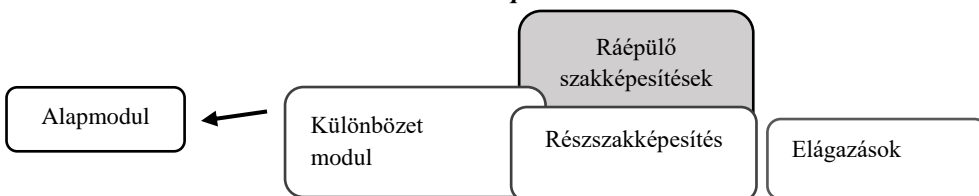
A nemzetközi és magyarországi adatok is azt mutatják, hogy a részvétel erőteljesebb azok között, akik már rendelkeznek végzettséggel. Sőt, legnagyobb arányban a felsőfokú végzettségűek vesznek részt további különböző felnőttképzési formákban (Farkas, 2013).

2.2. OKJ rendszerű képzés jellemzői

Az Országos Képzési Jegyzéket (OKJ) a szakképzésről szóló, többször módosított 1993.évi LXXVI. törvény vezette be. Azóta a rendszer azonban többször átalakult (Zachár, 2009). Az edzői munkakörhöz kapcsolódva 2020-ig alapfokú sportoktatói és középfokú sportedzői képzettség megszerzésére volt lehetőség ezen kereteken belül.

A legutolsó strukturális átalakítása a rendszernek 2012-ben történt, amelynek célja a gazdasági igényekkel történő összehangolás volt. A legnagyobb változás, hogy a szakképzési kerettanterv is modulrendszerűvé vált, és szakmai követelménymodulok alapján tartalmazta a szakmai tantárgyak rendszerét és témaköreit (Tóth, 2014). A képzés jellemzője a rugalmasság, amely az alapszak képesítése után a továbbiakban ráépülő, rész- és elágazásos képesítések megszerzését teszi lehetővé (1.ábra) (Lükő, 2014). A következő strukturális átalakítás 2020-ban várható (ITM, 2019).

1. ábra: Az OKJ képesítési szerkezete



(Forrás: Lükő István: *Az átalakuló felsőfokú szakképzés – az akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzéstől a felsőoktatási szakképzésig. Szakképzési Szemle 2014/2. 28. p.*)

3. SPORT ÉS KOMPETENCIÁK

A kompetencia alatt értjük azokat a meghatározó személyes jellemzőket, amelyek befolyással bírnak az egyéni teljesítmény színvonalára (Falus, 2006). Más megfogalmazásban az adott feladatokhoz, munkakörhöz mért illetékességet, jogosultságot, szakértelmet jelent. Kisebbik része velünk született adottság, nagyobb része az életünk során megszerzett, fejleszthető képességek összessége (Vojtek et. al, 2013). A testnevelés és a sport számos kompetencia-területet fejleszt egyszerre. Célértékei között megjelenik az egészséges testi fejlődés, az egészséges életmód, az edzettségi állapot javítása, a teljesítőképesség fokozása, valamint a személyiségfejlesztés is (H. Ekler, 2011). Sportolás közben olyan tanulási, nevelési és művelődési folyamatok zajlanak le, melynek során néha tudatosan, de legtöbbször észrevétlenül fejlődik az egyén fizikailag, pszichikailag és pozitív változás következhet be a személyiségében is (Kovács, 2014).

Az edzőknek ezen a területen különösen nagy szerepe van, mert a sportolás során az egyik legfontosabb tényező az ő motiváló szerepük (Révész et.al, 2013).

Több kutatás is próbálja feltérképezni, hogy melyek azok a kompetenciák és személyiségjegyek, amelyeket a sportolás fejleszt, és a munka világában előnyöket jelentenek. Ezeket a következőképpen foglalhatjuk össze:

- A sport segít megtanulni a fizikai, erkölcsi és kulturális alapelveket, hozzájárul a fiatalok jellemének fejlődéséhez (Izzo, 2005).
- A sport számos kompetencia fejlesztésére alkalmas eszköz lehet. Ezeknek egy része a későbbiekben a munkahelyen is sikeresebb karrier elérését teszi lehetővé (Faragó - Konczosné Szombathelyi, 2018).
- Az egyik kiemelt terület a csapatban való együttműködés fontossága, amely jelen van a sportban és az üzleti életben is. A másik fontos tényező, hogy a sportban egyaránt meg lehet élni a sikert és a kudarcot is. Egy elvesztett mérkőzés vagy egy rosszul sikerült verseny feldolgozása és az onnan való továbblépés a mindennapi életben is használható képesség. A sport nagyon fontos színtere a vezetői leckéknek is, hiszen játékosként vagy versenyzőként egy edző keze alatt tevékenykedni nagy mértékű hasonlóságot mutat az üzleti világhoz. Az együttműködés az edzővel a normakövetést is erősítheti (Kniffin et. al., 2015).
- A munka világában is kiemelkednek az interperszonális kapcsolatokkal összefüggő kompetenciák, amelyek közé tartoznak a csapatmunkára való hajlandóság és vezetői képességek is (Jákó, 2004).
- A sport magabiztosabbá tesz, így a sportolók könnyebben vállalnak vezetői pozíciókat, jövőorientáltabbak, céltudatosabbak, optimistábbak, jobb tanulmányi eredményeket érnek el (Pikó és Keresztes, 2007).
- Kutatások szerint a sportmúlittal rendelkező fiatalok harmincéves korukra magasabb fizetéssel rendelkeznek a nem sportoló társaikhoz viszonyítva (Persico, et. al., 2004).
- A felsőoktatásban készített kutatások arra világít rá, hogy a sportoló hallgatók elkötelezettebbek a tanulmányok és a munka iránt. (Kovács, 2015).

4. EREDMÉNYEK, MEGBESZÉLÉS

4.1. Minta és módszerek

A vizsgálatunk során az OKJ rendszerű képzésben részt vevő hallgatók motivációira, a képzésük finanszírozásának kérdéseire, és a sport által fejleszthető kompetenciák feltérképezésére helyeztük a hangsúlyt. A kérdőívet 219 sportedző, sportoktató képzésben résztvevő személy töltötte ki.

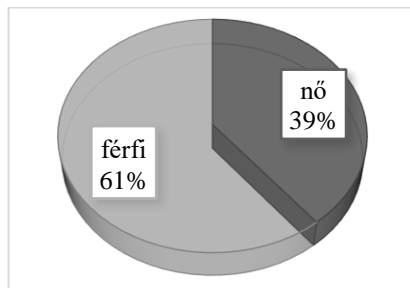
A kitöltés papír alapon történt, amely tizennyolc kérdést tartalmazott. Az adatokat leíró statisztikai módszerekkel elemeztük. A kapott eredményeket összevetettük a szakirodalomban feltérképezett jellemzőkkel.

Hipotézisként két elvárás fogalmaztunk meg.

- A sport által legjobban fejleszthető három kompetencia: kitartás, versenyszellem és a csapatmunkában való hatékonyság.
- A sport által legkevésbé fejleszthető három kompetencia: kreativitás, rugalmasság és a kommunikációs készség.

A kérdőívet kitöltők esetében a nemek arányát a 2. ábra szemlélteti. A sportszektorban a hagyományoknak köszönhetően mind a mai napig jellemző a férfi dominancia. A 2017-es szövetségi adatok szerint, amely ötvenkilenc sportágat tartalmaz, az igazolt sportolók 72%-a férfi. Ha labdarúgást kivesszük a maga 170 ezer igazolt sportolójával akkor 58%-ra módosul az arány (Bukta-Gösi, 2018). Ez az adat nagyon közel van a képzésben résztvevők arányához.⁷⁶

2. ábra: A kérdőívet kitöltők demográfiai adatai



(Forrás: kérdőíves kutatás, saját szerkesztés)

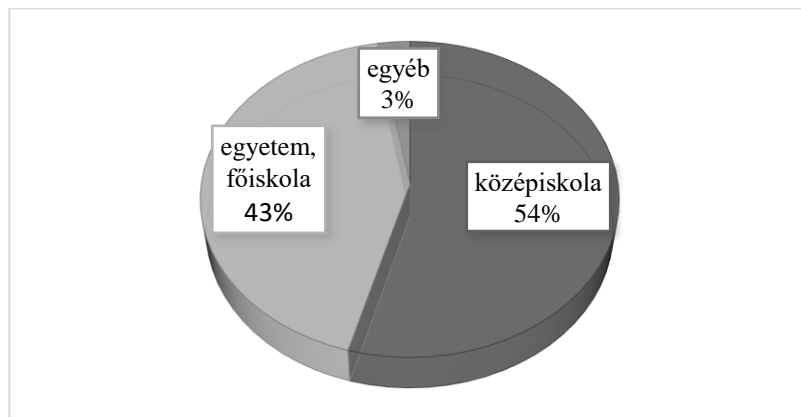
Felmérésre került a sportolási gyakoriság is. A mintában szereplő válaszadók 29%-a naponta, míg 62%-a hetente többször végez sporttevékenységet. A rendszeres sporttevékenységet végzők aránya így 91%. A magyar felnőtt lakossággal összehasonlítva, ahol az arány 33%, (Gösi, 2019) kiemelkedőnek tekinthető.

A felmérés során megvizsgáltuk, hogy van-e kapcsolat a fiatalokban űzött sporttevékenység és a jelenleg megszerezni kívánt edzői végzettség sportága között. A többség esetében a kettő ugyanaz: 160 egyezőség, ami 73%-os arányt jelent. Abban az esetben, amikor a két sportág nem egyezett a következők kerültek többször említésre, mint megszerezni kívánt szakképesítés: testépítés-fitness, sportmászás és triatlon.

⁷⁶ A válaszadók között nem volt olyan, aki labdarúgó edzői képzésre járt.

A mintákban is magas a felsőfokú végzettség aránya, ahogy az a 4. ábrán is látszik. Ennek érdekességét az adja, hogy egy magasabb szintű képzés után választják sokan a középfokú képesítés megszerzését.

3.ábra: A kérdőívet kitöltők végzettség szerinti megoszlás



(Forrás: kérdőíves kutatás, saját szerkesztés)

4.2 A képzésben való részvétel motivációi

A résztvevők motivációit egy nyitott kérdéssel mértük fel mely így hangzott: Milyen célból vesz részt a képzésen? Az alábbiakban a többször előforduló válaszokat mutatjuk be. A zárójelben az említések száma találhatóak:

- munkavállalás, jövőbeni lehetséges munkavégzés (65)
- tudás és ismeret szerzése (42)
- tudás fejlesztése, ismeret növelése (17)
- oktatni, szeretnék edző lenni (12)
- másodállás (7)
- a „papír” megszerzése a jelenleg végzett munkához (7)
- magasabb fizetés (6)
- naprakészség (5)
- edzői képesítés megszerzése (5)
- lehetőség másodállásra (4)
- munkahely váltás (3)
- mozgás népszerűsítése (3)
- önmegvalósítás (3).

A válaszokból látható, hogy elsődleges célként a munkahely megtartása és megszerzése szerepel, azaz legtöbb esetben az egzisztenciális motívumok jelentek meg.

A képzés finanszírozására vonatkozó kérdésnél többféle választ kaptunk. A résztvevők 70%-a saját maga vállalta a terheket. A jelenlegi munkahely, valamint a képzésben résztvevő, ma is aktívan sportolók esetében az egyesülete, illetve a szövetsége 20%-os arányban viselte a költségeket. Emellett 5%-os arányt jelentett a családi/szülői támogatás, és szintén 5%-ot a vegyes finanszírozás. A két legnagyobb finanszírozónak általában a munkáltató és az egyén tekinthető jellemzően 30-30% körül aránnyal (Farkas – Henczi, 2014). A képzési költségeket saját maguk viselők aránya tehát magasabb (70%), mint ami a felnőttképzéseknél általánosan jellemző (30%).

4.3. Sport és kompetenciák

A kérdőívben tizennégy különböző kompetenciát soroltunk fel és arra kértük a válaszadókat, hogy 1-5 terjedő skálán értékeljék, hogy a sport által melyik, mennyire fejleszthető. Az átlageredményeket a 2. táblázat tartalmazza.

2. táblázat: A sport által fejlesztett kompetenciák

Kompetenciák	Átlag
kitartás	4,66
összpontosítás	4,57
belső kontroll	4,37
versenyszellem	4,35
teljesítményorientáltság	4,33
célirányosság	4,26
döntésképeség	3,89
monotoniatűrés	3,83
csapatmunkában való hatékonyság	3,77
problémamegoldás	3,67
rugalmasság	3,61
kreativitás	3,48
irányíthatóság	3,25
kommunikációs képesség	3,06

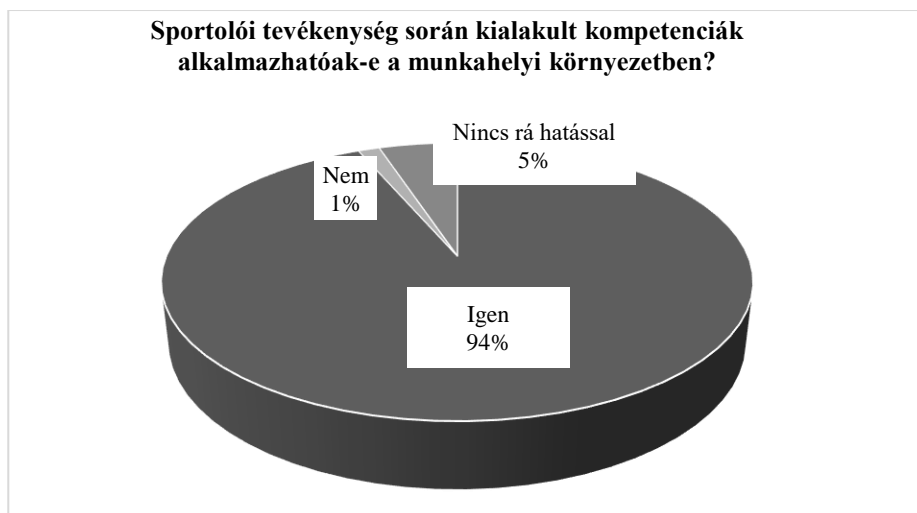
(Forrás: kérdőíves kutatás, saját szerkesztés)

Az első hipotézisben a leginkább fejleszthető kompetenciákkal kapcsolatban fogalmaztunk meg állítást. A három közül az elvártaknak megfelelően a legmagasabb értéket a kitartás kapta. A versenyszellem, bár nem került be az első három közé (4. helyen szerepel), nagyon magas értéket kapott. A csapatmunkában való hatékonyság, azonban a vártnál gyengébb helyezést, és átlagértéket ért el. Az előzetes szakirodalmi feldolgozás során itt magasabb értékre számítottunk.

A legkevésbé fejleszthető kompetenciák esetében a kommunikációs képesség kapta a legkisebb értéket. Erre azért kell a későbbiekben különösen odafigyelni, mert - ahogy ez a felmérés is mutatja - nagyon gyakran a fiatalkorban aktív sportolók válnak edzőkké. Az oktatás során ezért hangsúlyt kell helyezni ennek a fejlesztésére. A kreativitás és a rugalmasság a táblában az előzetes elvárásoknak megfelelően alacsony értékkel szerepel. Az irányíthatóság alacsony értéke, valamint az utolsó előtti helyezése tovább gondolásra érdemes a csapatsportágak esetében, ahol a taktika betartása fontos tényező lehet.

A kérdőívet kitöltők 94%-a egyetért azzal az állítással, hogy a sportolói tevékenység során kialakult kompetenciák később majd alkalmazhatók lesznek a munkahelyi környezetben is. (5. ábra)

4. ábra Kompetenciák a munka világában



(Forrás: kérdőíves kutatás, saját szerkesztés)

4. ÖSSZEFOGLALÁS

A tanulmány az OKJ-s sportszakirányú képzésben tanulók néhány sajátosságát foglalja össze. A résztvevők jellemzői megegyeznek más felnőttképzési kutatás során megismert adatokkal. Nagyon magas a felsőfokú végzettségűek aránya a képzés szintjéhez képest. A férfiak és a nők aránya megegyezik a sportra vonatkozó létszamarányokkal. A motivációk között a munkahely megszerzés és megtartás jelenik meg dominánsan, ezért a hallgatók nagyarányban hajlandók a képzési díjat saját maguk kifizetni. A sport és a kompetenciák kapcsolatára vonatkozó kérdések esetében megerősítették, hogy a sporttevékenység számos kompetenciát fejleszt, amelyek később a munka világában is használhatóvá válnak. A korábbi kutatásokkal és az elvárásokkal összhangban a sport által fejleszthető tulajdonságok, képességek között megjelenik a kitartás, az összpontosítás vagy akár a teljesítményorientáltság. Meglepően alacsony értéket kapott a csapatmunkában való hatékonyság és az irányíthatóság.

Felhasznált szakirodalom

- Bukta Zsuzsanna – Gősi Zsuzsanna (2018): Nők részvétele a magyar sportszervezetekben. *Civil Szemle* XV. (2). 13-28 p.
- Csoma Gyula (2005): Andragógiai személynéyek. Bevezetés a felnőttképzés tanulmányozásába. Budapest, Nyitott könyv. 413.p.
- Falus Iván (2006): A kompetencia fogalma és a kompetenciaalapú képzés tervezés. *Társadalom és Gazdaság*. 28:2. 173-182
- Faragó Beatrix – Konczosné Szombathelyi Márta (2018): A sportolói kompetenciák hatása a humántökére. In. Dobrai Katalin, László Gyula, Sipos Norber (szerk): Farkas Ferenc Nemzetközi Tudományos Konferencia. Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Kar, 379-391. p.
- Farkas Éva (2013): A láthatatlan szakma. Tények és tendenciák a felnőttképzés 25 évéről. *typiArt*. 390p
- Farkas Éva – Henczi Lajos (2014): A felnőttképzés új szabályozása, felnőttképzési kézikönyv. Budapest, Magyar Kereskedelmi és Iparkamara. 129 p. Letöltés: <https://mkik.hu/uploads/documentitem/41/felnottkepzesi-kezikoenyv-1534419024.pdf>
- Gősi Zsuzsanna – Nagy József (2018): Sportvállalkozások gazdálkodási jellemzői, 2016. *Mozgás-Biológia-Sport-Tudomány*. MET, Budapest. 100-110. p.
- Gősi Zsuzsanna (2017): Atipikus foglalkoztatási formák a sportszervezeteknél. *Köztes Európa, Társadalomtudományi folyóirat, A VIKEK közleményei*. 9:1-2. 137-145.

- Gősi Zsuzsanna (2019): A szabadidősport néhány gazdasági hatása. In. Gősi Zsuzsanna Boros Szilvia – Patakiné Bősze Júlia (szerk): Sokszínű Rekreáció; Tanulmányok a rekreáció témaköréből. Budapest, ELTE PPK. 69-85.p.
- H. Ekler Judit (2011): Sport. In. Rétsági Erzsébet (szerk): Sportelméleti ismeretek. Pécs, Dialóg Campus. 24-28.p.
- Izzo, Riccardo (2010): The Educational Value of Competitive Sport. Sport Science Review 3-4. 155-164.p. <https://doi.org/10.2478/v10237-011-0023-x>
- Jákó Melinda (2004): A kompetencia fogalmának értelmezési lehetőségei Magyarországon. Humánpolitikai szemle 48 (5). 47-55. p.
- Jánossy Dániel – Kiss Daisy – Pulay Gyula (2009): A felnőttképzési rendszerek hatékonysága nemzetközi összehasonlításban. Budapest, Állami Számvevőszék Kutatóintézete.
- Juhász Erika (2009): A felnőttképzés irányítási és intézményrendszere. In. Henczi Lajos (főszerk.): Felnőttoktató. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó. 81-84 p.
- Kniffin, K. M. – Wansink, B. – Shimizu M. (2015): Sports at Work: Anticipated and Persistent Correlates of Participation in High School Athletics. Journal of Leadership & Organizational Studies, 2 (22), 217-230. p. Letöltés: <https://doi.org/10.1177/1548051814538099>
- Kovács Klára (2014): A sportolás, mint a tanulás és nevelés színtere. In. Juhász Erika (szerk). Tanuló közösségek, közösségi tanulás, A tanuló régió kutatás új eredmények. CHERD-H. 213-236. p.
- Kovács Klára (2015): A sportolás, mint támogató faktor a felsőoktatásban. Oktatókutatók könyvtára 2. Debrecen, CHERD-H. 267 p.
- Lükő István (2014): Az átalakuló felsőfokú szakképzés – az akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzéstől a felsőoktatási szakképzésig. Szakképzési Szemle 2014/2. 22-44. p.
- Persico, N. – Postlewaite, A. – Silverman, D. (2004): The Effect of Adolescent Experience on Labor Market Outcomes: The Case of Height. Journal of Political Economy 112 (5). 1019-1053. p. Letöltés: <https://doi.org/10.3386/w10522>
- Pikó Bettina – Keresztes Noémi (2007): Sport, lélek, egészség. Budapest Akadémiai Kiadó.
- Révész László – Bognár József – Csáki István, Trzaskoma-Bicsérdy Gabriella (2013): Az edző-sportoló kapcsolat vizsgálata az úszás sportágban. Magyar Pedagógia 113/1. 53-72 p.
- Sárközy Tamás (2017): A sport mint nemzetstratégiai ágazat. Előnyök és hátrányok hosszú távú kilátások. Polgári Szemle 13/4-6. 143-159.
- Simonics István (2016): Felnőttek szakképzése. Szakmai pedagógusképzés sorozat 10. kötet. Budapest, Typotop. 103. p.

- Tóth Péter (2014): Változó szakképzés, változó pedagógia környezet. *Opus et Educatio* I/1. 32-47. p. Letöltés: <https://doi.org/10.3311/ope.9>
- Tőzsér Zoltán (2014): A felnőttek intézményes (formális) tanulásban való részvételének vizsgálata – elméleti megközelítések. *Szakképzési Szemle* 2014/3. 4-27. p.
- Vojtek Éva – Juhász Gábor – B. Erdős Márta – Garai Péter (2013): A kompetenciák szerepe és jelentősége a munkaerő-piaci esélyek fokozásában, valamint a munkakörelemzésben és értékelésben. *Szakképzési Szemle* 2013/1. 5-20.p.
- Zachár László (2009): A felnőttképzés rendszere és főbb mutatói. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. <http://ofi.hu/felnottkepzes-rendszere-es-fobb-mutatoi>

ABSTRACT

MOTIVATION AND COMPETENCE IN THE MIRROR OF INTERMEDIATE COACH TRAINING

In a changed sport financing environment, it is increasingly expected that sports professionals, and in particular those who manage sports activities, have the appropriate qualifications. There are two types of qualifications available under the National Training List system: Sports Coach, which is an intermediate level, and Sports Educator, which is a basic level. These trainings can also be carried out as part of adult education outside the school system. This study mapped the characteristics and motivation of participants in this type of training compared to known adult training data. In addition, we investigated which competencies participants considered most likely to be developed by sport. The primary motivation for the respondents was that they always wanted to have a sports coach qualification. Considering the characteristics of those who completed the questionnaire, this is natural, as more than 90% of the trainees had competed, typically as an amateur, in their youth. Other key goals include getting and keeping a job. In some cases, deepening of awareness as a motivation appeared only among the answers. According to the respondents, sport enhances a variety of competences in the youth, which can be beneficial later in the world of work. Outstanding among them is patience, competitive spirit and goal orientation. *Keywords: Sport Sector, OKJ Training, Motivations in Adult Education*

Dr. habil. Gősi Zsuzsanna PhD

egyetemi docens

Eötvös Loránd Tudományegyetem

gosi.zsuzsanna@ppk.elte.hu

A KÖZMŰVELŐDÉS SZAKMAI TARTALMÁNAK MEGHATÁROZÁSI KERETEI AZ ÁGAZATI JOGSZABÁLYOK SZINTJÉN

ABSZTRAKT

A közművelődés alapfeladataként meghatározott életminőség javítás megvalósításához elengedhetetlen az egyetemes és a nemzeti kulturális örökség forrásainak megismerése, valamint az értékhordozó közösségi és egyéni művelődés lehetőségeinek megteremtése, amely a kulturális ellátás rendszerén belül valósul meg. A művelődéshez való jog, mint alapvető emberi jog esetében is alapelvárás, hogy az mindenki számára elérhető legyen. A közművelődés kiterjesztésének, általánossá tételének igénye valamennyi korszakban felmerült, azonban az változó célokat szolgált. A garanciarendszer kidolgozásának és megfogalmazásának egyik megnyilvánulása a területre vonatkozó autonóm és delegált jogalkotási tevékenység. Írásunkban részletesen bemutatjuk, hogy a legjelentősebb közművelődési kodifikációk mentén milyen konkrét szakmai tartalmakon keresztül került sor a közművelődés szervezésére, valamint áttekintjük, hogy az egyes korszakokban irányadó jogalkotói szándék hogyan hatott a közművelődési tevékenység meghatározására.

Kulcsszavak: közművelődés, jog, alapszolgáltatás, szakmai tartalom, alapellátás

Szakosztály: Felnőttkori és közösségi tanulás

1. ELŐZMÉNYEK

Már a két világháború között is nagy hangsúlyt kaptak a nép művelődését szolgáló fejlesztő intézkedések, melyek Klebelsberg Kunó vallás-és közoktatásügyi miniszter munkásságán keresztül hatottak. 1922-ben mondott miniszteri székfoglaló beszédében akképpen vélekedett, hogy az országot „ma elsősorban nem a kard, hanem a kultúra tarthatja meg és teheti ismét naggyá” (Klebelsberg 1927:604). A kultúrpolitikájának központi eleme volt a nép műveltségi színvonalának emelése, melyet a népiskolák rendszerének kiépítésén, illetve a szervezeten működő népművelés megvalósításán keresztül kívánt elérni. Az 1926. évi VII. törvénycikk szerint elrendelt népiskolák felállításáról és fenntartásáról szóló joganyag adta a keretét a kistelepülések, illetve a tanyavilág kulturális központjainak, vagyis a közművelődéshez való jog alapvetően az oktatáshoz kapcsoltnak, a tanuláshoz való jog keretein belül érvényesült.

A 70-es évek elején a Népművelési Propaganda Iroda által kiadott tanulmánykötetek megjelentetésével – természetesen a kor sajátosságai szerinti erős ideológiai célzattal – képet kívántak adni a népművelés akkori helyzetéről, a problémákról, valamint a megoldási javaslatokról is. A különböző terület szerinti munkabizottságokban a gyakorló népművelőkön, kutatókon, oktatókon túl helyet kaptak az újságírók, illetve természetesen az állami és tömegszervezeti tisztségviselők és pártmunkások is, akik előre megadott szempontok szerint összegezték tapasztalataikat. Az egyes csoportok között helyt kapott a tudományelméleti kérdésekkel foglalkozó, de a közízlés formálására felkért munkacsoport is. A népművelés szakmai feladatainak meghatározását településtípusonkénti (város, falu) bontásban dolgozták ki, illetve az intézményrendszer irányából a művelődési otthon típusú intézmények és közművelődési könyvtárak helyzetelemzése és fejlesztési irányai kerültek kidolgozásra. A munka eredményeképpen az Országos Népművelési Konferencia 1970-ben már a közművelődés fogalmának megjelenítésével, később pedig a Magyar Szocialista Munkáspárt Központi Bizottságának határozatával („A közművelődés helyzetéről és további feladatairól” 1974. március 19-20.) konkrét célkitűzések, valamint szakmai tartalmak kerültek megfogalmazásra.

2. AZ ELSŐ ÁTFOGÓ ÁGAZATI JOGANYAG

A fenti határozat cél-és feladatrendszerére épülve került megalkotásra a közművelődés első hazai, átfogó, magas jogi szabályozási szinten megfogalmazásra kerülő forrása, az 1976. évi V. törvény a közművelődésről. A törvény a korszak jellegzetességeit leképezve a szocialista embereszmény középpontba helyezésével kizárólag általános szakmai tartalmat magában foglalva jelöli ki az államot a közművelődés irányítójaként. Az 1976. évi V. törvény végrehajtására hozott 1035/1976. (XI. 13.) számú minisztertanácsi határozat a törvényben meghatározott feladatok megvalósítása érdekében az állami szervek, társadalmi szervezetek, valamint a vállalatok és szövetkezetek összehangolt munkájára építve jelöli ki az egyes feladat-és hatásköröket. A feladatok szervezését középtávú és éves tervekben, valamint irányelvekben foglalt elképzelések mentén látták megvalósíthatónak. A miniszterek, az országos hatáskörű szervek vezetői és a szövetkezetek országos érdekképviselői szervei folyamatosan vizsgálták az irányításuk alá tartozó területek közművelődési tevékenységét, különös tekintettel a munkahelyi és felnőttoktatási területen való fejlesztést (1035/1976. (XI. 13.) sz. MT. Hat. 1. és 2. pont) (Simándi 2018). További szakmai tartalomként említi az „országos vagy regionális jellegű rendezvények, valamint az idegenforgalom és turizmus szempontjából kiemelt területek kulturális programjai színvonalának növelése” tevékenységet (1035/1976. (XI. 13.) sz. MT. hat. 9. pont).

A szakmai feladatok ellátása azonban minden szinten nagyfokú ellenőrzésen esett át, hiszen a települések szintjén a tanács végrehajtó bizottságának művelődési területért felelős igazgatási egysége általi jóváhagyás volt szükséges valamennyi közművelődési intézményi munkaterv, műsorterv, feladatterv, kiadványterv megvalósítása előtt. A szakmai tevékenység irányításának központi összehangolásáról, illetve a politikai szempontok szerint való megfeleltethetőség ellenőrzésére pedig már korábban is rendelkeztek a Minisztertanács 1035/1974. (VII.10.) számú határozatával, amely fenti célok megvalósítása céljából létrehozta az Országos Közművelődési Tanácsot. Az ágazati törvény preambuluma kijelölte azt a cél-és alapelvi rendszert, amely a teljes akkori közművelődés sajátja volt (Ponyi 2015). A művelődéshez való jog deklarálásán túl a közművelődésre leginkább eszközként tekintett, amely segíti a szocialista társadalom építését, a társadalmi tudat fejlesztését (Miklósi – Oszlanczi 2010). A szakmai tevékenységre vonatkoztatott alapelvi rendelkezések lényegében teljes egészében leképezik a fenti célokat, vagyis nem a szakmai szempontokra alapított elvek rögzítése történt meg, hanem az ideológiai célok alátámasztása:

- „(1) A közművelődési tevékenységet a fejlett szocialista társadalom építésének feladatai határozzák meg.
- (2) A közművelődés hozzájárul a fejlett szocialista demokrácia további fejlesztése kulturális feltételeinek kialakulásához.
- (3) A közművelődés fejleszti a szocialista termelés és munka tudati feltételeit, s ezáltal kedvező lehetőséget teremt ahhoz, hogy a dolgozó ember eredményesebben végezze a munkáját.” (1976. évi V. tv. 2. § (1)-(3) bekezdés).

Ami viszont a konkrét szakmai feladatokat illeti, ott az 1976. évi V. törvény megfogalmazása egyszerű, keretjellegű módon járt el, ekképpen jelölve meg a jogalkalmazóknak a szakmai tartalmakat. Az „általános közművelődési feladatok” formájában megjelölt jogszabályhelyen (11.§), erősen hatottak az ideológiai elvárások, míg a feladatkörre vonatkozó szakmai feladatok leírása messze állt a részletes, pontos, egyértelmű, elsődlegesen szakmai szempontokat szem előtt tartó közművelődési szabályozástól. A jogszabály az elvárás irányából fogalmazta meg a közművelődést irányító és szervező jogalanyok számára azokat a szakmai tartalmakat, amelyeket valamennyi állampolgár irányába érvényesíteni kell, vagyis minden állampolgárra kiterjedő módon kell, hogy közreműködjön a:

- „a) művelődési igények állandó fejlesztésében és kielégítésében, az alapműveltség kiegészítésében, az általános tájékozódási lehetőségek megteremtésében;

- b) az általános műveltség – a művészeti, társadalomtudományi, természettudományi, műszaki, mezőgazdasági, egészségügyi, testi és környezeti kultúra – rendszeres gyarapításában;
- c) a szocialista világnézet, az erkölcs, a magatartás, az életmód és az ízlés fejlesztésében;
- d) a politikai műveltség, a közéleti tevékenység fejlesztésében, az állampolgári ismeretek bővítésében;
- e) a munkakultúra, a szakmai képzettség rendszeres kiegészítésében és megújításában;
- f) a művelődési közösségek kialakításában és fejlesztésében; a szabad idő hasznos eltöltésének megszervezésében és a kulturált szórakozás feltételeinek megteremtésében;
- g) a kulturális alkotóképesség kibontakoztatásában.” (1976. évi V. tv. 11.§ a-g))

3. A TÉNYLEGES SZAKMAI TARTALMAK ELSŐ JOGI MEGJELENÉSEI

A fenti jogszabályt hatályon kívül helyező 1997. évi CXL. törvény már széleskörű szakmai és társadalmi vitával támogatottan került előterjesztésre, melynek eredményeképpen a közművelődés szakmai tartalmakat is megjelenítő szabályozási keretek közé került. Ekkor még a közművelődési tevékenységeket a jogalkotó egy nyitott felsorolással, példálózó jelleggel adta meg és nem került részletes kimunkálásra az egyes szakmai tartalmak mögött meghúzódó értelmezés, továbbá a megvalósítási feltételek sem voltak oly módon adottak, hogy az kellő garanciát nyújtson a társadalom valamennyi tagja számára a joggyakorlásra. A közművelődési tevékenységként került meghatározásra különösen az iskolarendszeren kívüli, öntevékeny, önképző, szakképző tanfolyamok, életminőséget és életesélyt javító tanulási, felnőttoktatási lehetőségek, népfőiskolák megteremtése, a település környezeti, szellemi, művészeti értékeinek, a kultúra értékeinek megismertetése, továbbá az amatőr alkotó, művelődő közösségek tevékenységének támogatása, a helyi társadalom érdekérvényesítésének segítése, de a különböző kultúrák közötti kapcsolatok kiépítése és fenntartása is. (1997. évi CXL. tv. eredeti közlőnyállapot 76. § (2) bekezdés). Az ellátási kötelezettségre a települési önkormányzatok kerültek megnevezésre, mely feladatellátás során már jogszabályi felhatalmazottság birtokában vehették figyelembe a helyi sajátosságokat (Juhász 2013).

4. RENDSZERVÁLTÁS A KÖZMŰVELŐDÉSSEN

A jog által kínált garanciák részletes kidolgozására azonban csak a napjainkban is zajló jogszabály módosítások által került sor. Az alapellátás tekintetében a 2017. évi LXVII. törvény általi módosítások legfőbb újítása az volt, hogy sor került a közművelődési szakmai tartalmak részletes kidolgozására, amelynek középpontjában a közművelődési alapszolgáltatások állnak.

A közművelődési alapszolgáltatások:

- „a) művelődő közösségek létrejöttének elősegítése, működésük támogatása, fejlődésük segítése, a közművelődési tevékenységek és a művelődő közösségek számára helyszín biztosítása,
- b) a közösségi és társadalmi részvétel fejlesztése,
- c) az egész életre kiterjedő tanulás feltételeinek biztosítása,
- d) a hagyományos közösségi kulturális értékek átörökítése feltételeinek biztosítása,
- e) az amatőr alkotó- és előadó-művészeti tevékenység feltételeinek biztosítása,
- f) a tehetséggondozás- és -fejlesztés feltételeinek biztosítása, valamint
- g) a kulturális alapú gazdaságfejlesztés” (1997. évi CXL. tv. 76. § (3) bekezdés).

A törvényben felsorolt szakmai tartalmak rendszerének megalkotása szükséges, de nem elégséges feltétele annak, hogy a jogalkotó által célként megjelölt, alapvető ösztársadalmi érdekek - a nemzeti, nemzetiségi kulturális hagyományok megőrzése, a közösségi és egyéni művelődés személyi, szellemi, gazdasági feltételeinek javítása, a polgárok életminőségét javító, értékhordozó tevékenységek támogatása stb. – érvényesülhessenek. Fontos a jogalkalmazás számára az egyes alapszolgáltatások mögött álló részletes szakmai tartalmak kimunkálása is, amelynek a 20/2018. (VII.9.) EMMI rendeletben foglalt rendelkezések tettek eleget. A közművelődési alapszolgáltatások a helyi igényeket figyelembe véve, differenciált módon kerültek kialakításra. (Kary et al. 2018). A fenntartói és, működtetői kötelezés az állam, települési önkormányzat, nemzetiségi önkormányzat, önkormányzati társulás, valamint közművelődési megállapodás keretében egyház, egyéb szervezet vagy magánszemély irányában áll fenn. (1997. évi CXL. tv 77. § (2) bekezdés) A korábbi ágazati törvényhez képest jelentős változás, hogy a jogalkotó szakít az addig érvényesülő diszpozitivitással, hiszen már nem kizárólag az alapellátást biztosító számára felkínált lehetőségként kerül a települések eltérő adottságainak, igényeinek figyelembe vétele. További új elem a kidolgozott alapszolgáltatások közötti választás mikéntje is. Az új szabályozás kötelező feladatként jelöli ki a települési önkormányzatok számára a „művelődő közösségek létrejöttének elősegítése, működésük támogatása, fejlődésük segítése, a közművelődési tevékenységek és a művelődő közösségek számára helyszín biztosítása” alapszolgáltatási formát, vagyis itt semmiféle választási lehetőség nincs a szolgáltatást szervezőnek, hiszen valamennyi magyar településen kötelező jelleggel feladatként jelenik meg ennek megvalósítása. A művelődő közösségekre vonatkozó alapszolgáltatás megvalósításának mikéntjéhez sorolja a művelődő közösség számára a rendszeres és alkalmasszerű művelődési vagy közösségi tevékenységük végzéséhez szükséges helyszínbiztosítást, bemutatkozási lehetőségek teremtését, a művelődő közösségek számára fórum rendezését, ahol a feladatellátással kapcsolatos észrevételezési és javaslattevési jogukat gyakorolhatják

(1997. évi CXL. tv. 76. § (4) bekezdés). Az említett törvényi kötelezésen túl azonban már maga a jogalkotó is számol az egyes településtípusok teljesítőképességének heterogenitásával, így a továbbiakban a tevékenység ellátásban megjelennek a fakultatív elemek is. A település lakosság száma alapján már a helyi sajátosságok és helyi igények figyelembevételével szabadon határozható meg, hogy egy ezer fő lakosság szám feletti települési önkormányzat - a fenti, kötelező alapszolgáltatás teljesítésén túl - melyik további, legalább még egy alapszolgáltatás teljesítését vállalja. Ötezer fő lakosság szám felett ez legalább kettő további közművelődési alapszolgáltatás megszervezésére való kötelezésre emelkedik, azzal, hogy ezt a további két alapszolgáltatást szintén a helyi igények és lehetőségek figyelembevételével maguk jelölhetik meg. Kivételt képez ez alól a szabály alól a megyei jogú város, valamint a főváros valamennyi kerülete, hiszen ezekben az esetekben a közművelődési alapszolgáltatások teljes körének megszervezését biztosítani kell. A jogalkotói szándék egyértelműen a minimum standardok meghatározására törekszik, hiszen a fenti szabályozás csak azokat a szakmai tartalmi kereteket adja meg, amelyekről a szolgáltatást nyújtó kevesebbet nem adhat. Annak természetesen nincs akadálya, hogy a feladatellátó a lehetőségeit és a helyi igényeket alapul véve többet nyújtson a jogszabályi minimális szolgáltatásoktól.

5. ÖSSZEGZÉS

A fentiekben áttekintettük a közművelődés szakmai tartalmának jogi leképeződését. Láthattuk, hogy a kezdeti alapelvi szintű szabályozás hogyan lett egyre árnyaltabb, míg napjainkra elfogadásra került egy olyan koherens, szakmai tartalmakat részleteiben meghatározó szolgáltatási rendszer, amely kellő jogi garanciát nyújt ahhoz, hogy a helyi teljesítőképesség, lehetőség és igény a jogalkalmazás során figyelmet kaphasson. Mindez azonban nem elegendő ahhoz, hogy az Alaptörvényben biztosított művelődéshez való jog valamennyi állampolgár esetében érvényesüljön, amelyet a jogalkotó a közművelődés kiterjesztése és általánossá tétele által kíván megvalósíttatni (XI. cikk (2) bekezdés). Az Alaptörvény deklaratív rendelkezéseinek érvényesülése érdekében az alapszolgáltatások rendszerének kidolgozásán túl fontos azok folyamatos hozzáféréseinek biztosítása is. Ennek céljából a települési önkormányzat a jogszabályban meghatározottak szerint közösségi színteret, vagy közművelődési intézményt működtet.

Fentiekből jól látható, hogy a legutóbbi jogszabályi módosítás a terület eddigi szabályozásához képest jelentős előrelépést tett, hiszen összekapcsolta az alapszolgáltatások teljesítését a közművelődési intézményrendszer egészével, azzal hogy közöttük cél-eszköz viszonyt teremtett. (1997. évi CXL. tv 77. § (1) bekezdés) Ezen túlmenően pedig 2018. a júniusában hatályba lépő 20/2018. (VII. 9.) EMMI rendelet a közművelődési alapszolgáltatások, valamint a közművelődési intézmények és a közösségi

színterek követelményeiről részleteiben is megadta azokat a személyi, tárgyi és infrastrukturális feltételeket, amelyek a minőségi közművelődési tevékenység folytatásának további garanciális elemeként hivatottak funkcionálni. Tekintettel arra, hogy a tárgyi és infrastrukturális elvárások teljesítésére biztosított jogalkotó által megjelölt határidő 2020. január 1, míg a személyi feltételek meglétére 2021. január 1. napján lejár, az ezt követő időszakban lesz tényleges rálátásunk arra, hogy a jogalkotó által megteremtett jogi környezetben foglalt feltételek ténylegesen milyen mértékben érvényesülnek majd az egyes településeken, illetőleg közművelődési szervezeteknél.

Felhasznált szakirodalom

- Dudás Katalin – Juhász Erika (2016): A közművelődés helyzete a 2015. évi statisztikák tükrében. Szín – Közösségi Művelődés, 21. 3. sz. 4-11.
- Juhász Erika (2013.): Mozaik a közösségi művelődés fogalmi kereteihez. Szín – Közösségi Művelődés, 18. 1. sz. 38-39.
- Kary József – Török Rita – Juhász Erika – Závogyán Magdolna – Szedlacsek Emília – Csulák-Muliter Mariann – Benkei-Kovács Balázs – Barnucz Anita (2018): Útmutató a közművelődési szakterület megújult jogszabályi környezetének alkalmazásához. NMI Művelődési Intézet Nonprofit Közhasznú Kft. Budapest.
- Klebelsberg Kunó (1927): Indoklás a külföldi magyar intézetekről és a magas műveltség célját szolgáló ösztöndíjakról szóló törvényjavaslathoz. In: T. Kiss Tamás (szerk.) (1999): Klebelsberg Kunó. Új Mandátum, Budapest, 131-140.
- Miklósi Márta – Oszlanczi, Tímea (2010): Kulturális jogi kérdések Magyarországon. In: Juhász, Erika (szerk.): Kulturális projektciklus menedzsment. TIT Jurányi Lajos Egyesülete, Nyíregyháza. 80-107.
- Országos Népművelési Konferencia 1970. (1970): Előkészítő tanulmányok 1-3. kötet. Népművelési Propaganda Iroda, Budapest.
- Ponyi László (2015): Kulturális jog – kulturális feladatellátás – kulturális alapellátás. Megjegyzések a kulturális alapellátás fogalom-és rendszerbeli megközelítéseihez. Kulturális Szemle, 1. sz. 32-41.
- Simándi Szilvia (2018): Adalékok a közművelődési szakemberek képzésének történetéhez, különös figyelemmel az egri képző intézményre. In: K. Nagy, Emese – Simándi, Szilvia (szerk.) Sokszínű neveléstudomány. Líceum Kiadó, Eger. 121-130.

További források

- 1926. évi VII. törvénycikk a mezőgazdasági népesség érdekeit szolgáló népiskolák létesítéséről és fenntartásáról
- A Magyar Szocialista Munkáspárt Központi Bizottságának határozata a közművelődés helyzetéről és további feladatairól 1974. március 19-20.
- 1976. évi V. törvény a közművelődésről
- 1035/1976. (XI. 13.) számú minisztertanácsi határozat a közművelődésről szóló 1976. évi V. törvény végrehajtásáról
- A Minisztertanács 1035/1974. (VII.10.) számú határozata
- Magyarország Alaptörvénye (2011. április 25.)
- 1997. évi CXL. törvény a muzeális intézményekről, a nyilvános könyvtári ellátásról és a közművelődésről
- 2017. évi LXVII. törvény a muzeális intézményekről, a nyilvános könyvtári ellátásról és a közművelődésről szóló 1997. évi CXL. törvény és egyes kapcsolódó törvények módosításáról
- 20/2018. (VII. 9.) EMMI rendelet a közművelődési alapszolgáltatások, valamint a közművelődési intézmények és a közösségi színterek követelményeiről.

ABSTRACT

To realize the improvement of life quality as a primary task of community culture, it is crucial to know the sources of universal and national cultural heritage, as well as to create opportunities for value-bearing community and personal education within the system of cultural services. In the case of the right to community culture, as a basic human right it is also a primary requirement to be accessible to everybody. The need to extend community culture and education, to make it general have risen in each period, but it served different purposes. One of the manifestations of the elaboration and formation of the guarantee system is the autonomous and delegated lawmaking activity relating to the area. In our paper we present the concrete professional contents through which community culture was organized in accordance with the most significant codification of community culture. We also review how the intention of the lawmaker influenced the definition of community culture activities.

dr. Oszlanczi Tímea

tanársegéd

Eszterházy Károly Egyetem

oszlanczi.timea@uni-eszterhazy.hu

KÖZÖSSÉGI TANULÁS ONLINE TÉRBEN

ABSZTRAKT

Felvetésünk, hogy napjainkban a közösségi oldalak bevonásával online felületen is lehetőség nyílik a tanulókörök inspirálására, melyek alapját szintúgy egy-egy közös érdeklődési téma képezi. Értelmezésünkben a közösségi tanulás egy olyan, nem hierarchikus, horizontális kapcsolatrendszerre épülő, kis létszámú, önkéntes tanulási lehetőség, ahol a résztvevők előzetes tudásukat aktivizálva, saját maguk által megtervezett módon, egy közös érdeklődésre számot adó témában együtt tevékenykednek (vö. Kozma 2014). Az online tanulási környezetet megelőzően a személyes jelenlétre építő felnőttkori művelődést, tudásbővítést szolgáló tanulóköröknél a hely és az idő meghatározó jelentőségű volt. Napjainkban az online térben történő tanulás egyik előnye a tér és az idő rugalmasságában ragadható meg, és munkánkban a tanulóköröket a személyes találkozást megoldani nem tudó, vagy részben online tanulási környezetben zajló, közösségben tanulni vágyók tanulási, művelődési színtereként értelmezzük (vö. Simándi 2019).

Kulcsszavak: közösség, tanulás, művelődés, internet, online tér

Szakosztály: Felnőttkori és közösségi tanulás szakosztály

1. BEVEZETÉS

Az online tanulási környezet olyan online eszközökből és szolgáltatásokból áll, amely a felhasználók számára lehetővé teszi az információszerzést, a kommunikációt, a közös gondolkodást és az együttes munkát, akár földrajzi határokon átívelő együttműködés keretében is. A virtuális környezet pedig már egy olyan háromdimenziós teret jelent, melyben a felhasználók is háromdimenziós megjelenésben, úgynevezett avatarként vesznek részt a kommunikációban és interakcióban, gyakran egyidejű, illetve aszinkrón kommunikáció formájában (Papp-Danka 2014, 55). Megjegyezzük, a két megnevezést a köznapi szóhasználat során gyakorta egymás szinonimájaként kezelik. A virtuális környezetre példának hozhatjuk a „Second Life” internet alapú virtuális világot, amely a felhasználóinak azt teszi lehetővé, hogy avatárjaikon keresztül lépjenek kapcsolatba egymással. Eredetileg virtuális játéknak indult, azonban az oktatásban is kezd teret hódítani: virtuális a tanterem, a kurzus, az oktatók és a tanulók (Molnár 2013).

A „Second Life” egyszerre több felhasználó azonos idejű, azonos virtuális térben történő működtetésére képes, és egyértelműen támogatja a virtuális környezetben az együttműködést (Ollé és Lévai 2013). A közösségi oldalak tekintetében figyelemre méltónak tartjuk és várakozással tekintünk arra a kezdeményezésre, mely connect néven indul, és újdonságát az az ígéret adja, hogy már 3D-s élmények nyújtására is alkalmas lesz.

Ott (2011) kiemelendőnek tartja, hogy az online tanulási környezetben résztvevő tisztában legyen azzal, hogy eltérő kihívásokkal találkozhat, mint amit a hagyományos tanulási környezetben már megszokott, azaz „képesnek kell lennie arra, hogy felfedezze saját tanulási preferenciáit, tudatosan fejlesztenie kell tanulási módszereit. Meg kell tanulnia saját tanulásának irányítását és szervezését (...) és a tanulás ütemezését is” (Komenczi 2012, 8). Azaz még nagyobb szerepet kap az egyén önirányítása.

Amennyiben az „ideális” (online) tanulóköri résztvevő jellemzőit szeretnénk megfogni, akkor úgy jellemezhetjük, hogy kialakult érdeklődéssel és kitartással rendelkezik; képes interaktív, reflektív tanulásra, magasabb rendű gondolkodási képességek működtetésére, magas szintű forrásismeretre és használatra, az információk szelektálására, rendszerezésére, szintézisére, több különböző szempontból egy probléma megközelítésére és másokkal való együttműködésre stb. Ugyanakkor a nyílt kurzusok (Massive Open Online Courses) tapasztalatai – melyet nyitott, szabad, korlátlan részvételű tanulási lehetőségként értelmezünk online környezetben – azt mutatják, hogy egyes résztvevők erőteljesebben igénylik a tanulástámogatást, az irányítást a tanulási folyamat során (Fodorné 2014, Komenczi 2012).

2. A NYÍLT KURZUSOK TAPASZTALATAIBÓL

Az online környezetben megvalósított nyílt kurzusokon való részvételi tapasztalatokból, munkánkban – a vizsgált témára elvonatkoztatva – többek között az alábbiakat használhatjuk fel: Hill (2013) tipológiájában a nyílt kurzuson részt vevőket, a kurzusból leszűrhető jelenléti és aktivitási mutatójuk, valamint a jellemző tevékenységfajtaik (vagy azok hiánya) alapján öt típusba sorolja. A kategóriák magyar elnevezése és fordítása Fodorné Tóth Krisztinától (2014) származnak (1. táblázat).

1. táblázat: Nyílt kurzuson résztvevők típusai Hill alapján

Nem jelenlévők (No-Shows)	A kurzusra jelentkezők jelentős többsége: a kurzus indulása után „eltűnnek” az online felületről, gyakorlatilag azonnali távozáznak számítanak.
Megfigyelők (Observers)	Jelen vannak a kurzus első néhány hetében, de a bejelentkezésen túl nem mutatnak semmiféle aktivitást.
Beesők (Drop-Ins)	Időnként megjelennek a felületen, valamennyire bekapcsolódnak, de nem teljesítik végül a kurzust.
Passzív résztvevők (Passive Participants)	A kurzus nagy részén jelen vannak, tanulmányozzák a tartalmakat, a csoportokban nem aktív hozzászólók.
Aktív résztvevők (Active Participants)	A kurzusban végig jelenlévők, minden feladatot teljesítenek, és aktívan működnek közre a kisebb csoportokban.

(Forrás: Hill (2013) és Fodorné (2014) alapján)

Többszörre a korai abbahagyás, lemaradás hátterében nemcsak olyan tényezők állhatnak, mint a tanulásra fordított idő összeegyeztetésének a nehézsége a munkával, családdal és az egyéb tevékenységekkel, hanem a hiányos előzetes tudás is, vagy az önszabályozási és tanulási stratégiák hiánya (Faragó 2016, Roberts – McInnerney 2007). Jóllehet online környezetben jellemzően a résztvevő maga dönti el, hogy mikor tanul, azonban az önszabályozási és tanulási stratégiák hiányában ez ugyanúgy nehézségekhez vezethet. Online tanulási környezetben az életkortól és a digitális kompetenciától függően az is előfordulhat, hogy a résztvevők nem járatosak a technikai eszközök kezelésében, amely megnehezítheti vagy sok esetben el is lehetetleníti a tanulást. Megjegyezzük, Faragó (2016), Rahimi - van den Berg - Veen (2015) az online környezetben történő tanuláshoz szükséges önszabályozást három dimenzió mentén tartják fejleszthetőnek: a képesség dimenzió a tanuláshoz szükséges kognitív kompetenciák fejlesztését jelenti, amely az információk gyűjtését (szövegek, képek, videók keresése stb.) és szelektálását, továbbá az információk közötti eligazodást jelenti. A támogatás dimenzió a másokkal való együttműködésben ölt formát, például a közös kommunikációban, vagy a szükség szerinti segítségkérésben. Az autonómia dimenzió pedig a választás szabadságát jelöli, mind az időgazdálkodás, mind a mobilitás tekintetében, mely a tanulási folyamat tervezésére és szervezésére is hatással van.

Online tanulási környezetben való részvétel fokozásához és a tanulás hatékonyságának növeléséhez három faktort emel ki a szakirodalom, összegzi Faragó (2016). (Bővebben lásd: Noesgaard és Ørngreen 2015; Nehme 2010). Az első a tanulási szituációhoz kötődik, ilyen például a tanuláshoz megfelelő idő és környezet; illetve a tanulás támogatása különösen munka, család stb. mellett.

A második faktor a személyes dimenziót tartalmazza, mely elsősorban az előzetes tudáshoz és a motivációhoz kötődik. A tanulás motivációinak vizsgálata, illetve az előzetes tudásra és a munka-, élettapasztalatra való építés már a korai felnőttkori tanulást vizsgáló írásokban is megkülönböztetett figyelemben részesült (lásd Knowles, M. munkáit). A felnőttkori tanulást vizsgáló kutatások alátámasztják, hogy a felnőttek elkötelezettebbé válnak a tanulás iránt, ha számukra olyan „keresett előnyök” jelennek meg a tanulási folyamat során, amelyek a mindennapi életükben fontosak, vagy amelyeket a munkájukhoz felhasználhatnak (vö. Juhász 2018). A harmadik faktor a produktivitáshoz és az interakcióhoz kapcsolódik. A hatékony tanuláshoz a legtöbb esetben szükség van valamilyen interakcióra, ami a tanuló közösségben való tanulás esetében a tanulótársak biztosíthatnak (Ollé és Lévai 2013, 19).

Az online tanulási környezetben történő tanulás támogatását illetően tehát a szakirodalmi ajánlások (Faragó 2016, Fodorné 2014, Hill 2013, Noesgaard és Ørngreen 2015; Nehme 2010, Ollé és Lévai 2013, Rahimi - van den Berg - Veen 2015) a tanulótársakkal való kontaktus lehetőségének megteremtését, a bizalom és kapcsolati tőke megerősítését, a figyelem folyamatos fenntartását, a résztvevő számára a tanultak relevanciáját, és a résztvevők elégedettségét, illetve bizalmát emelik ki. A tanulótársakkal való együttműködés segítheti a tanulási motiváció fenntartását is, továbbá a tanulási problémák megoldásában, a tanulás hatékonyságának növelésében, illetve a kritikai gondolkodás fejlesztésében is jelentős szerepet tölthet be (Faragó 2016, 23). A tanulókörök műfajukból adódóan eleve építenek az együttműködésre és a közös tanulásra, azonban a tanulótársak aktivitásának és összetartó erejének a hiánya szintén kudarcélményekhez vezethet.

Az online közösség, a virtuális közösség kifejezést gyakran szinonimaként használja a témával foglalkozó szakirodalom és a köznyelv is. A nevezett közösségekhez való csatlakozás okának általában a társas kapcsolatok építését és/vagy az információkhoz való hozzáférést jelölik meg. Fejes is rávilágít arra, hogy számos online közösség szerveződik például közérdeklődésre számot adó témákban: például a gyermeknevelés kérdéseivel kapcsolatban. „Jelenthet egy internetes fórumot, online videójátékot játszókat egy csoportját, csak úgy mint egy közös projekten dolgozó kutatógárdát. A példák közül is kitűnik, hogy az online közösségek gyakran nem csak a kibertérben léteznek, az online közösség leképezheti, „meghosszabbíthatja” valóságos kapcsolatainkat, illetve ezeken túlmutatókat jelenthet, melyekből később akár valós személyes kapcsolatok is születhetnek” (Fejes 2007, 32). Fodorné (2014) munkájában az online tanulóközösségek vonatkozásában „deklaráltan tanulási célú csoportok” és „részlegesen tanulási célú vagy nem-deklaráltan tanulási célú csoportok” között tesz különbséget. Az előbbire a „vizsgára készülés” példáját hozza, az utóbbira egy közös hobbit űzők csoportját (vö. Oszlanczi 2018).

A második generációs internetes szolgáltatásoknak (webkettő/Web 2.0) lényegi eleme a különféle tartalmak folyamatos és kölcsönös megosztása, vagyis az interaktivitás. Ebbe a körbe sorolhatók a közösségi oldalak is. A közösségi portálok magán célú és szakmai felhasználása többféle formában is megvalósulhat. A felületen létrehozható nyílt és zárt csoportok különböző lehetőségeket kínálnak a közös tevékenységekhez, lehetőség nyílik szinkrón és aszinkrón kommunikációra a tagok között, vagy például projekt jellegű feladatok elvégzésére, közösségi tartalomgenerálásra (nyitott vagy zárt közösségben dokumentumok megosztására, kommentálására, videó és hangfájlok megosztására stb. (lásd Twitter, LinkedIn, Google Docs, Dropbox stb.) (Ollé és Lévai 2013).

A hálózati tanulás a tudáscsere társas, hálózati jellegét hangsúlyozza, George Siemens a konnektivizmust a digitális korszak tanuláselméletének tartja, az „Instructional Technology and Distance Learning” 2005. januári számában jelent meg írása „Konnektivizmus: egy tanuláselmélet a digitális korszak számára” címmel. A konnektivizmus alapelvei közül kiemeljük a közösség erejét, a vélemények sokszínűségét, az online közösség tanulástámogató szerepét (vö. Virág 2018).

Kovács (2011) az online közösségi oldalakat mint tanulási színtereket taglalta egyik írásában, amelyben a következő megállapításokat teszi:

- a tanulás új, interaktív kommunikációs térbe kerül,
- a tanulási tevékenység társas tanulást jelent,
- és a legfontosabb rendszerszervező a kijelölt / esetünkben a választott téma.

A közös munka két dimenzióban értelmezhető. A helyszín lehet földrajzilag azonos, vagy különböző, a kommunikációt tekintve pedig egyidejű (szinkrón), vagy időben különböző (aszinkrón). Az online tanulókörökben a munka megítélésünk szerint akkor lehet hatékony, ha szinkron és aszinkron kommunikációra egyaránt lehetőség van. Főző (2006, 104-112) tanulmányában a szinkrón és az aszinkrón kommunikációt az IKT alapú oktatási projektekben vizsgálja, írását munkánkban a tanulókörökre vonatkoztatjuk. Online tanulási környezetben aszinkrón kommunikációnak nevezzük, amikor a résztvevők jelenléte és kommunikációja nem egyidejű. Az aszinkrón kommunikáció előnyei között jelenik meg, hogy a résztvevők időbeosztását nem szükséges összeegyeztetni, minden résztvevő akkor tud a közös témával foglalkozni, amikor az időbeosztása számára leginkább lehetővé teszi. Az egyes feladatok kidolgozására, a közös gondolkodásra is több idő áll rendelkezésre. Az aszinkrón kommunikáció hátránya, hogy a kommunikáció ebben az esetben lassabb, és ún. „gondolati zsákutcával” járhat. Ezzel szemben az egyidejű online jelenlét élménydúsabb és inspirálóbb tanulási élményt nyújthat a résztvevők számára. A szinkrón kommunikáció esetében ugyanis az egyidejű jelenlét már feltétel, még ha térben távol is vannak egymástól a résztvevők.

Az internetes kommunikáció eszközei remek lehetőséget kínálnak zártkörű egyidejű chatelésre, videokonferenciákra, ezen megoldások közelebb állnak a személyes, jelenléti kommunikációhoz. A szinkron kommunikáció egyik hátrányának nevezhetjük, hogy egyszerre sok információ, inger érheti az egyént, nehezebben követhetők az egyes beérkező információk (vö. multitasking), és elkerülheti a résztvevők figyelmét néhány lényeges felvetés, ötlet (Főző 2006, 104–112).

A szinkronitás kihat az együttműködésre is, az aszinkron kommunikációt és együttműködést többnyire a kooperációval azonosítják, a szinkron kommunikációt pedig a kollaboratív együttműködéssel. Az aszinkron kommunikációhoz tartozik például az email, a blog, a fórum stb., a szinkron kommunikáció és együttműködés eszköze pedig lehet a chat, a kollaboratív szövegszerkesztő, táblázatkezelő és prezentációkészítő, valamint ide sorolhatóak a megosztott, közös felületű grafikai alkalmazások is (Molnár 2009). A kooperáció során a „kiosztott szerepek” rögzítettek a tanulási folyamat végéig, azonban a kollaboráció során a szerepek többször is cserélődhetnek, attól függően, hogy ki milyen tudással tud hozzájárulni az adott munkafolyamathoz (Dorner 2007).

Mindemellett közösségi oldalra belépni a mobil eszközök segítségével akár utazás közben is lehet, azaz a mobil infokommunikációs eszközök elterjedésével az egyén számára lehetővé válik a helytől és időtől független tartalomelérés is, mely támogatóan hathat a nem formális környezetben történő tanulásra, illetve a személyes kíváncsiság kielégítésére (Horváth Cz. 2013).

3. ÖSSZEGZÉS

Az online felületen kialakítható közösségi művelődés iránti érdeklődésről és keresletről kvantitatív kutatást is végeztünk online kérdőíves megkérdezés keretében (n=318). (bővebben lásd Simándi 2019) A felnőttkori tanulás motivációi mentén a válaszadók körében egy tipológia megalkotására is kísérletet tettünk (lásd a munkához kapcsolódó tanulás, a közösségi élményű tanulás, a személyes fejlődést középpontba helyező tanulás). Feltevéseinkhez kapcsolódóan az eredményeink azt rajzolták ki szignifikáns összefüggésben, hogy az online tanulási környezetben pozitív tapasztalatot szerzők inkább mutatkoznak nyitottnak az online tanulókörben való tanulásra, mint a tapasztalattal nem rendelkezők, vagy online tanulási környezetben kedvezőtlen tanulási tapasztalatot szerzők, azaz meghatározza a korábbi online környezetben szerzett tanulási tapasztalat is. Továbbá a személyes jelenlétben alapuló közösségben vagy az online közösségben saját élménnyel már rendelkezők érdeklődőbbnek mutatkoznak az online tanulókörök iránt.

Felhasznált szakirodalom

- Dorner Helga (2007): Kollaboratív tudásépítés számítógéppel segített tanulási környezetben – A tudásépítő interakciók elemzése. MultiMédia az Oktatásban 2007 konferencia. Budapesti Műszaki Főiskola. http://conf.uni-obuda.hu/multimedia2007/55_DornerHelga.pdf (letöltés dátuma: 2017. február 13.)
- Faragó Boglárka (2016): Tanulásmódszertan. In: Ollé, J. (et. al.) (2016): Oktatástervezés, digitális tartalomfejlesztés. Eger, Líceum Kiadó. 15-26. p.
- Fejes József Balázs (2007): Online tanulóközösségek. In: Iskolakultúra (4.) 32–37. p.
- Fodorné Tóth Krisztina (2014): Nyílt online tanulócsoporthoz és kurzusok In: Fodorné Tóth Krisztina – Németh Balázs (szerk): A felnőttek tanulását érintő változó szakmai és szakpolitikai felfogások a társadalmi, gazdasági és kulturális kontextusok terében. Pécs, Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar. 104–113. p.
- Főző Attila László (2006): Szinkrón és aszinkrón kommunikáció IKT alapú oktatási projektekben. Új Pedagógiai Szemle. Január. 104–112. p.
- Hill, Phil (2013): Emerging Student Patterns in MOOCs: A (Revised) Graphical View. e-Literate blog. 2013. március 10. <http://mfeldstein.com/emerging-student-patterns-in-moocs-a-revised-graphical-view/> (letöltve 2017. május 3.)
- Horváth Cz. János (2013): A mikrotartalmak – avagy egy lépéssel tovább a 2.0-s úton. In: Benedek András (et al): Digitális pedagógia 2.0 Typotex Kiadó. 195–219. p.
- Juhász Erika (2018): Kultúra és tőke: befektetés a közösségi művelődésbe. SZÍN – Közösségi művelődés 47-50. p.
- Komenczi Bertalan (2012): A digitális pedagógus – elméleti megközelítések, fogalom-meghatározások. Digitális pedagógus 2012 konferenciakötet 6–10. p.
- Kovács Ilma (2011): Esettanulmány a tanulás új módjáról 2011-ben. Oktatás – Informatika. 1–2. sz. 57–67. p.
- Kozma Tamás (2014): Bevezető tanulmány – A tanuló régiótól a tanuló közösségig. In: Juhász Erika (szerk) (2014): Tanuló közösségek, közösségi tanulás. A tanuló régió kutatás új eredményei. Debrecen, CHERD. 4-19. p.
- Molnár György (2013): Új IKT-tendenciák a nemzetközi és hazai gyakorlatok tükrében, különös tekintettel a tanítás-tanulás folyamatára. In: Benedek András (et al): Digitális pedagógia 2.0 Typotex Kiadó. 85–132. p.
- Molnár Pál (2009): Számítógéppel támogatott együttműködő tanulás online közösségi hálózatos környezetben. Magyar Pedagógia. 3. sz. 261–285. p.

- Nehme, Marina (2010). E-Learning and Students' Motivation. In *Legal Education Review*. 20 (1–2). pp. 223–239.
- Noesgaard, Signe Schack – Ørngreen, Rikke (2015): The Effectiveness of E-Learning: An Explorative and Integrative Review of the Definitions, Methodologies and Factors that promote e-Learning Effectiveness. In *Electronic Journal of e-Learning*. 13 (4). 278–290. p
- Ollé János – Lévai Dóra (2013): *A XXI. század oktatástechnológiája I.* EKF, Eger.
- Oszlanczi Tímea (2018): A tanuláshoz és művelődéshez való jog szabályozásának története Magyarországon. In: *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Eger, Líceum Kiadó. 57-68. p.
- Ott, K. D. (2011): Technology and Adult Learning: Understanding E-Learning and the Lifelong Learner. In *The International Journal of Technology, Knowledge and Society*. 7 (3) 31–36. p.
- Papp-Danka Adrienn (2014): *Az online tanulási környezettel támogatott oktatási formák tanulásmódszertanának vizsgálata*. Budapest, Eötvös Kiadó.
- Rahimi, E. – van den Berg, J. – Veen, W. (2015): Facilitating Student-driven Constructing of Learning Environments Using Web 2.0 Personal Learning Environments. In: *Computers and Education*. 235–246. p.
- Roberts, Tim S. – McInnerney, Joanne M. (2007): Seven Problems of Online Group Learning (and Their Solutions). *Educational Technology & Society*. 2007/4. szám 257-268. p.
- Simándi Szilvia (2019): *Közösségi tanulás felnőttkorban*. Budapest. Akadémiai Kiadó.
- Verhagen, Plon (2006): Connectivism: a new learning theory? <http://elearning.surf.nl/e-learning/english/3793> (letöltés dátuma: 2017. február 4.)
- Virág Irén (2018): Értékelés a felsőoktatásban - a fejlesztő értékelés lehetőségei. In: Perjés, István; Héggy-Nagy Katalin (szerk.) *Tanulástámogatás a felsőoktatásban: Online mentorálási kézikönyv*. Eger, Eszterházy Károly Egyetem. 82-98. p.

ABSTRACT

COMMUNITY LEARNING IN THE ONLINE SPACE

Our assumption is that by using social media it is possible to inspire common interest-based learning communities online as well. In our understanding community learning is a non-hierarchic voluntary small-group learning opportunity built on a network of horizontal relationships, where through activating their previous knowledge participants work together in a self-designed way within a topic of common interest. Previous to online learning environment, place and time were of significant importance within learning communities serving adult education, knowledge improvement based on personal presence. In our days the advantage of learning in the online space can be seized in the flexibility of space and time, and we identify learning communities as a learning and educational platform for people unable to meet in person, or of people who wish to learn in community of a partly online environment (cf. Simándi 2019).

Dr. habil. Simándi Szilvia, PhD.

tanszékvezető egyetemi docens

Eszterházy Károly Egyetem

simandi.szilvia@uni-eszterhazy.hu

A FELNŐTT KATEKÉZIS KÉRDÉSE AZ EGRI EGYHÁZMEGYEI ZSINATOKON A 20. SZÁZADBAN

Absztrakt

A Katolikus Egyház a Trienti zsinat korától kezdve nagy hangsúlyt helyezett a hívek vallási képzésére. Ez egyrészt a lelki élet elmélyítését és ezáltal egy buzgóbb katolikus társadalom kitermelését célozta, másrészt pedig a katolikus hitelvek jobb megismerését. A vallási felnőttképzés legfontosabb elemét a rendszerint az adventi és a nagybőjti időszakban megtartott templomi felnőtt katekézis jelentette, amely az elkövetkező évszázadokban is jelen volt az egész katolikus világban. Ezek működését különféle módokon újra és újra szabályozták, részletezték, melyekből megismerhetjük egy-egy kor vallási felnőttnevelési gyakorlatát, mely időnként a világi felnőttképzés módszereivel is rokonságot mutat. Jelen írás a felnőtt katekézis a kor viszonyait tükröző szabályozását mutatja be a 20. században az Egri főegyházmegyében, az 1931-es, 1942-es és 1996-os zsinatok statútumainak elemzésével.

Kulcsszavak: felnőtt katekézis, 20. század, egyházi felnőttképzés

Szakosztály: Felnőttkori és közösségi tanulás

A Katolikus Egyház a katolikus megújulás korától kezdve, a 16. századtól nagy hangsúlyt helyezett a hívek vallási képzésére. A Trienti zsinat ilyen irányú határozatai egyrészt a lelki élet elmélyítését és ezáltal egy buzgóbb katolikus társadalom kitermelését célozták, másrészt pedig a katolikus hitelvek jobb megismertetését. A tankötelezettség bevezetése előtt a társadalom többsége nem részesült hitoktatásban – bár ennek bevezetése után is még sok gyermek nem járt iskolába vagy idejekorán kimaradt –, így a hívek a katolikus hittételekről meglehetősen tájékozatlanok voltak, amelynek különösen a hitviták korában volt nagy jelentősége. Ennek orvoslására a Trienti zsinat a plébánosok számára minden vasárnap és ünnepnap kötelezővé tette a hívek oktatását a különféle vallási kérdésekről, a kolduló rendek pedig meghonosították az adventi és nagybőjti katekézist, melyek során a szent időszakokban előadásokat tartottak a híveknek a különféle hitigazságokról (Szántó 1985:175). Később az iskolázás mind szélesebb elterjedésével a katekézis súlypontja is áthelyeződött a felnőttekre, mivel az elemi iskolák kötelező tantárgyai közé számított a hittan, s ezért a gyermekek rendszeresen tanulták és ismételték a hittételeket.

A felnőtt katekézis tartalmát és módszereit az egyes korok viszonyainak és kihívásainak megfelelően különféle szinteken – például kánonokban, püspöki körlevelekben, zsinati statútumokban – újra és újra szabályozták, részletezték, melyekből megismerhetjük egy-egy kor vallási felnőttnevelési gyakorlatát, mely időnként a világi felnőttképzés módszereivel is rokonságot mutat (Pusztai szerk.2008a; Pusztai szerk. 2008b; Sári 2009). A 19. században az Egri főegyházmegyében a források tanúsága szerint a hívek alapvetően látogatták a felnőtt katekézis alkalmait, bár úgy tűnik, azért volt mit javítani rajta, erre utal, hogy a lelkeszkedő papság részéről születtek újító-jobbító javaslatok a kérdést illetően. Például a szendrői esperesi kerület papsága 1848-ban a nemzeti zsinatra készülődve azt javasolta, hogy a katekézis elsősorban a bibliai történetek és az ekkor még latin nyelvű liturgia magyarázatából álljon, amelyet a kevésbé iskolázott nép „szintjén” végezzenek (EFL AN Synodus 3129 Szendrői kerület 1848. július 13-i gyűlésének jegyzőkönyve).

Az egyház a 20. század elején is még fontos és hatékony eszköznek tartotta a rendszeres felnőtt katekézist. Az 1917-es egyházi törvénykönyv 1332. kánonja előírta, hogy a plébánosok kötelessége vasárnap és parancsolt ünnepeken a felnőttek hitoktatása a templomban (CIC 1917 1332. can.), sőt, erre a magyar püspöki kar külön is utasította a papságot (Sipos 1918:170; Sipos 1928:178). Azonban az egyes egyházmegyei zsinati határozatok némely esetben – feltehetően a valós viszonyoknak megfelelően – enyhítettek a szabályozáson, bár az általános egyházi törvényektől semmiképpen sem térhettek volna el. Ezt láthatjuk az Egri főegyházmegyében is, ahol az 1931-es egyházmegyei zsinati statútumok csupán az adventi és a nagyböjti időszakban írták elő a lelkipásztoroknak, hogy vasárnaponként délután litánia előtt a gyónásra és szentáldozásra előkészítő katekézist tartsanak a felnőtt híveknek. Ennek keretében át kellett ismételni a parancsokat a katekizmusból és fel kellett eleveníteni a penitenciatartásról szóló részt rövid és gyakorlatias magyarázatokkal (Az 1931. évi... 1931:19–20, 56–57).

Azonban erre már egyre kevésbé volt igény a hívek részéről, még a vallásos elmélyülést szolgáló adventi és nagyböjti időszakokban sem. A felnőtt katekézis csökkenő jelentőségét mutatja, hogy az 1942-es újabb egri egyházmegyei zsinat előkészítő munkálatai során 1941-ben a tíz évvel korábbi statútumokat átvizsgálva a Törökszentmiklósi esperesi kerület papsága már azt kérte, hogy a kötelező adventi és nagyböjti templomi katekézist töröljék el. Kérésüket azzal indokolták, hogy ezeken egyrészt kevesen jelennek meg – „az előírt templomi katekézisek számára kellő érdeklődést a lelkipásztorok úgyszólván sehol sem tudják kellőképpen [sic] biztosítani” –, másrészt pedig az ifjúság a katolikus egyesületek keretében, a felnőttek pedig az Actio Catholica, az egész katolikus társadalmat átfogó vallási-társadalmi mozgalom hittan előadásain a vallási kérdésekről úgyis megfelelő oktatást kapnak (EFL AN Synodus 3129 Az esperesi kerületek javaslatai 1941 XVI. ker.).

Az egyházmegyei főhatóság azonban ehhez nem járult hozzá, így az 1942-es statútumokban is változatlanul kötelezővé tették az adventi és nagybőjti katekézis tartását, csupán annyi kiegészítéssel – feltehetően az 1938-as budapesti Eucharisztikus Világkongresszus során felélénkült Eucharisztia-kultusz hatására –, hogy az oktatás során a penitenciatartás és a parancsolatok mellett foglalkozzanak az Oltáriszentségről szóló hittételekkel is, nyilván hogy a szentáldozásra készülő hívek ennek jelentőségét jobban megértsék és átérezzék (Az 1942. évi... 1942:69).

Azonban a II. világháború után bekövetkező baloldali politikai hatalomátvétel következtében a felnőtt katekézis már mind nagyobb nehézségekbe ütközött, sőt, idővel meg is szűnt a templomokban. Ezzel párhuzamosan megindult a gyermekek körében végzett hitoktatás visszaszorulása is, mely hamarosan a társadalom nagyarányú szekularizálódását eredményezte Magyarországon.

A II. Vatikáni zsinat az 1960-as években modernizálta a felnőtt katekézist is. Ennek szellemiségében az új egyházi törvénykönyv, az 1983-ban kiadott Codex Iuris Canonici egyrészt nagyobb teret engedett a laikus híveknek, elsősorban a hitoktatóknak (776. can.), másrészt pedig megújította a katekézis eszköztárát a sajtó és a modern tömegtájékoztatási eszközök bevonásával (761. can.) (CIC 1983: 562-563, 570-571; Erdő 1991:319-320).

Hazánkban a rendszerváltás után, 1990-ben újra lehetőség nyílt az egyház számára a világi felnőtt hívek legális képzésére. Erre elsősorban azért volt égetően nagy szükség, mert az eltelt negyven év alatt a társadalom jelentős része nem kapott megfelelő vallási képzést, így ezen a téren nagy tömegek számítottak tájékozatlanoknak. Ennek megfelelően az 1996-ban összehívott újabb egri egyházmegyei zsinat kiemelt fontosságú kérdésként kezelte a felnőttek vallási képzését és nevelését, a megváltozott társadalmi viszonyoknak megfelelően sokkal nagyobb hangsúlyt helyezve rá, mint a század első felének zsinatai (Az Egri főegyházmegye... 1996:18, 111, 156, 160).

Az 1996-os zsinat helyzetelemzése és határozatai alapján jól elkülöníthető az egyházi felnőttképzés-, illetve nevelés három csoportja. Az első elsősorban az apostolkodó világi hívek, egyházközségi munkatársak és hitoktatók vallási ismeretinek bővítését tűzte ki célul, elsősorban regionális képzések keretében, bár az 1990-es évek közepén ezen a téren még nagy hiányosságok mutatkoztak, melyek megoldását kiemelt fontosságú feladatnak tartották (Az Egri főegyházmegye... 1996:18, 111, 127, 129). A felnőttképzés második típusa az egyes vallási alkalmakhoz kapcsolódó ajánlott és kötelező képzéseket tartalmazta: jegyesoktatást, gyermek keresztelese előtti képzést a szülők számára, felnőttkeresztség esetén pedig legalább egy éves hitoktatást (13 old).

A fentiekkel szemben jól elkülöníthető harmadik csoportot jelenti a hagyományos értelemben vett felnőtt katekézis, melyet alapvetően egyházközségi kereteken belül képzeltek el. A zsinati határozatok több – 1.3.9., 2.3.19. és 11.3.2. – pontja kötelezte a lelkipásztorokat minden egyházközségben a felnőtt katekézis megszervezésére (Az Egri főegyházmegye... 1996:14, 21, 111).

Ebben a régi hagyományoktól változatosabb módszerek kerültek előtérbe, melyek által egyfajta útkeresést tapasztalhatunk. Az 1990-es évek első felében például a plébániák mintegy negyedében megkezdtek éves előadássorozatok tartását, azonban ez alapvetően nem ért célrt, nem tudta elérni a fiatal, aktív réteget, a jelentések szerint „a hallgatóság soraiban jó szándékú, mélyen vallásos, idős hívek ülnek túlnyomórészt” (Az Egri főegyházmegye... 1996:18). Ajánlotta a zsinat a hagyományos előadások mellett – vagy akár helyett – a lelkigyakorlathoz hasonló, „élményalapú” cursillókat, a meghonosodó új lelkiségi mozgalmak rendezvényeit és az imádságos családi összejöveteleket is, mint a katekézis különböző speciális formáit (Az Egri főegyházmegye... 1996:141). A II. vatikáni zsinat előírásainak megfelelően a hagyományos közvetítő csatornák mellett megjelent az audiovizuális eszközök használata is a felnőtt katekézisben: ahol lehetőség volt rá, a zsinat javasolta, hogy hozzanak létre plébániai könyvtárat és videotárat, ahol a fontosabb egyházi könyvek és folyóiratok mellett a témába vágó filmek is megtalálhatóak voltak videokazettán (Az Egri főegyházmegye... 1996:111).

Különösen nagy hangsúlyt kívántak helyezni a hittanos gyermekek szüleire, mivel a szülők számítanak a gyermekek első hitoktatóinak, és az ő vallási magatartásuk meghatározónak számít az új generáció és ezáltal a jövő számára. Az ő esetükben jó módszernek tartották a felnőtt katekézis kapcsán – feltehetően közösségépítő jelleggel is – a szülői értekezletek kínálta alkalmakat, továbbá kirándulások és zárandóklatok szervezését (Az Egri főegyházmegye... 1996:14, 27).

A felnőtt katekézisben a megújuló módszerek mellett azonban a tartalmi elemek alapvetően változatlanok maradtak a század első feléhez képest. Nagy szerepet kapott továbbra is a bibliaismeret, a zsinat előírta, hogy a papság hetente tartson bibliaórát a felnőtt híveknek (Az Egri főegyházmegye... 1996:13, 111). Hasonlóképpen a liturgia-magyarázat is fontos elemnek számított, annak ellenére, hogy a II. Vatikáni zsinat óta már anyanyelven folyt a misézés (Az Egri főegyházmegye... 1996:111). A lelkipásztoroknak a foglalkozások során el kellett mélyíteni a hívekben az Eucharisztia tiszteletét is, csakúgy, mint az 1930-40-es években. Ennek helyes módjáról ki kellett oktani a híveket, például érdekes anakronizmusként fel kellett hívni a hívek figyelmét arra, hogy a szentek tisztelet ne előzze meg az Oltáriszentség kultuszát, holott a szentkultusz jelentősége a 20. század végére már alapvetően lehanyaglott, kivéve Szűz Mária tiszteletét (Az Egri főegyházmegye... 1996:39, 43).

A modernizáló törekvések hatására az elkövetkező évtizedekben a felnőtt katekézis újra meggyökeresedett az Egeri főegyházmegyében, bár a társadalom nagymértékű szekularizációja következtében a II. világháború előtti állapotokhoz képest már csak jóval szűkebb réteget tud megszólítani. A felnőtt-katekézis jelenleg elsősorban azokra az egyébként is vallásos személyekre szorítkozik, akik szeretnének jobban elmélyedni a hit ismeretében, míg „kívülálló”, nem vallásos életet élő érdeklődő személyek csak ritka esetben vesznek részt ebben.

Felhasznált szakirodalom

- Erdő Péter (1991): Egyházjog. Budapest, Szent István Társulat, SZIT, 1991. 456. p.
- Gergely Jenő (1999): A katolikus egyház története Magyarországon 1919–1945. H. n., Pannonica Kiadó, 1999. 400. p.
- Pusztai Gabriella (szerk.): Education and Church in Central- and Eastern-Europe at First Glance. Region and Education III. Debrecen, CHERD, 2008. 228. p.
- Pusztai Gabriella (szerk.): Religion and Values in Education in Central- and Eastern-Europe. Régió és Oktatás IV. Debrecen, CHERD, 2008. 455. p.
- Sári Mihály: A középkori templomi felnőttnevelés. In: Forray Katalin, Juhász Erika (szerk.): Nonformális – informális – autonóm tanulás. Acta Andragogiae et Culturae 22. Debrecen, Debreceni Egyetem, 2009. 130–135.
- Sipos István: Az új egyházi törvénykönyv főbb vonásai és utasításai. Pécs, Dunántúl Rt., 1918. 256. p.
- Sipos István: Katolikus egyházjog. Pécs, Haladás nyomda Rt., 1928. 302. p.
- Szántó Konrád: A Katolikus Egyház története II. Budapest, Ecclesia, 1985. 935. p.

További források

- EFL AN = Egeri Főegyházmegyei Levéltár Archivum Novum Synodus 3129.
- Az 1931. évi... = Az 1931. évi egri egyházmegyei zsinat határozatai és törvényei. Eger, 1931.
- Az 1942. évi... = Az 1942. évi egri egyházmegyei zsinat határozatai és törvényei. Eger, 1942.
- Az Egeri főegyházmegye... = Az Egeri főegyházmegye zsinati könyve. Eger, 1996.
- CIC 1917 = Codex Iuris Canonici. Roma, 1917.
<http://www.jgray.org/codes/cic17lat.html> (2017. 02. 28.)
- CIC 1983 = Az egyházi törvénykönyv. Budapest, Szent István Társulat, 1985.

ABSTRACT

The Catholic Church set great focus on religious adult education from the time of the Council of Trento. This effort aimed at the intensification of spiritual life, and thus the creation of a more zealous catholic community, and on the other hand, a more thorough cognition of Catholic dogmas. The most important part of religious adult education was adult catechism, which was present in all of the Catholic world in the following centuries. The regulations thereof reflected the religious adult education practice of the different eras. This article presents the regulation of the adult catechism of the Eger diocesan synods in 1931, 1942 and 1996.

Dr. Tengely Adrienn (PhD)

egyetemi docens

Eszterházy Károly Egyetem, Neveléstudományi Intézet Andragógiai és Közművelődési

tengely.adrienn@uni-eszterhazy.hu

VII. SCHOOL, EDUCATION, TEACHING

**SKIING IN THE SCHOOL
FUNCTIONAL DESIGN IN SKIING.
SKI TECHNNIQUE & CURRICULUM**

ABSTRACT

In several places around the world, there is an accepted thematic route, which the pupils need to follow through if they choose a specific sport. Same is the case with the sequence of exercises in skiing, but we still believe that more than one route could lead to the solution. According to various interpretations the objective is to learn to ski, nonetheless within controlled boundaries. The thematic route acts as a guideline for the ski instructor, to show what comes after each stage, how to proceed. In this system, the assessment of the harmful or healing impact of exercises on health remain hidden in the background.

However, new trends in physical education in schools demand the healthy upbringing of youth and the promotion of healthy lifestyle, therefore today it is inevitable to deal with this aspect, as well. The school provides the opportunity for children to get acquainted with different forms of movement. Skiing should be one of these, therefore the opportunity should be given to PE teachers to not treat separate sports as separate forms of movements, but to build them on similar foundations. This could create a repository of natural movements, emphasising that these movements should mutually strengthen each other.

Based on this principle we created a system, which we have uniformised and would like to present in our workshop. This system, resting on anatomical physiological foundations, has been named Strong Base. The term creatively embodies the priorities which we need to consider in order to build a stable foundation for our pupils that they can use as a base to build on top of the movements for skiing, and will also come in handy for several other sports. Moreover, information from other sports can also be built into the skills required for skiing.

Keywords: Physical Education, natural movements, skiing.

1. INTRODUCTION

Motto: The essence of skiing is the maintenance of an effective and healthy posture on the slopes and during the alternating forces when turning and during the changes of the three-dimensional movement

Introducing somebody into a sport is not simply learning some movements. Besides motor learning, it is the set-up of new habits, skills, forming the relationship to the environment, rebuilding self-confidence, learning the rules, etc. The motor learning section of this process is a huge scope itself. It is not only the learning of a new independent motion, rather the learning of a complex set of motor skills – each new movement and skill connected to other ones (Rose - Gamble 2006):

Learning a new movement, building a skill is always based on existing knowledge and known skills. The fundamental natural movement patterns have the deepest imprints and the greatest influence on motor learning. The nervous system will never learn something from scratch, it will always look for some known skill or pattern to construct a new one. When a new form of movement appears, experts have to re-evaluate their existing knowledge. We can be of the belief that sport movements are traditionally determined, they are axioms. Around the world several thematics and technical and methodological mindsets exist related to skiing. Skiing as a sport is developing rapidly, we need to learn and analyze our work continuously to be more effective. 20-40 years ago there were no talks about the importance of core muscles, unstable exercise tools were not widely used, running drills had no significant role in ball games, output quality was not a major aspect of conditional training. In fact in most places these principles are still not applied to this day.

The ski instruction thematic can only be understood when viewed in conjunction with its objectives. These objectives may include the learning of a specific type of turning, they may relate to aesthetics (teaching a certain style of skiing), or they may be an exact goal (such as teaching how to ski faster) etc.

2. BACKGROUND: MUSCULOSKELETAL SYSTEM, MOTOR CONTROL, MOVEMENT PATTERNS

2.1 The mechanical structure of the motor system

According to the kinetic chain theory (Reuleaux 1875, the constraints on the whole system can be described by the constraints on the connected elements. The kinematic chain is the sequence of these connected elements (Szczerbik-Kalinowska 2011). To understand the behavior of the system it is necessary to analyze the movement and constraints of the connected elements.

On the other hand, in a complex machine (such as the human skeletal system) it does not make sense to analyze only the operation pairs of segments and ignoring the connected pairs or the whole system. In other words, in a complex system, every part should be analyzed considering the other parts (Whittle 2007).

The active part of the human motor system is the muscular system together with the fascias and tendons (myofascial structure). Otherwise, the myofascial tissues also have a connective mechanical role, in this sense, they belong to the passive system, too. It makes the whole system more complex because they overlap more than two elements (bones, joints), so they exert the effect of the movement of one element not only on the directly paired element but on other - not directly connected - ones (e.g. fascia lata) (Krawczyk et al 2012).

2.2. Control of the musculoskeletal system

The active part of the musculoskeletal system is driven by neurological commands. To exert a specific movement, a complex structure of muscles should be activated via neurological commands.

- Some of those movements are unique (a creative way to solve the situation).
- Another part of this set of movements is often used to solve typical situations.

Nevertheless, the musculoskeletal system has infinite freedom of movements, but there are typical patterns, too. Those complex patterns already learned are effective in certain typical situations. The most frequently used situations and movements generate the deepest imprint in the nervous system (standing, sitting, walking, running, jumping, etc. – i.e. the human natural movements). The personal motor repository consists of these habitual patterns.

In case of dynamic movements, the phasic muscles will not fulfill their stabilizing role in the mid-phase of the movement (after accelerating the body part at the higher speed). It is worth considering the use of slower movement in the earlier phases of the learning process to build up the skill of the stabilizing functions (Bizovska 2015).

2.3. Overview of kinetic chain theories

A series of experts found some logic in the behavior of the motoric system because of the structure above. In 1955 dr. Arthur Steindler adapted the kinetic chain concept from mechanical engineering (Stastny et al 2014) to the human movements (as an open and closed chain).

Later the kinetic chain concept became more popular (McMullen-Uhl 2000):

The foundation of the chain models is coming from clinical praxis for the treatment of musculoskeletal disorders, not from sports. Most of the chain models exist for postural corrections because shortenings lead postural patterns (Françoise Mézières: kinetic chains are used to stretch all the muscles contained in a group at the same time).

- Straight chains (anterior, posterior) - more static, stance-related
- Crossed (Pirret, Bezières) - more dynamic than static, gait
- Spiral
- Lateral
- Diagonal pattern (Wright et al. 2008).

2.4 Kinematics and kinetics

Kinematics focus on the factors which describe the system (position, angles, speed, acceleration). Kinetics takes into account the causes of the motion, too (forces, torques, etc.). In case of a living environment causes belonging to the chemical-biological system (maximum power of muscles, fatigue, etc.) the motor control (nervous system), moreover in a broader sense the psychological factors too (fear, confidence, spatial orientation, feed-forward, and feedback postural balance control etc.) (Finley et al 2009).

For example, on the bike, the leg of the biker and the bicycle build a four-bar linkage. (Panariello 1991). Another example is a skier – a deeper or higher stance is practically the structure of a squat. Squat is typically a closed chain exercise. Normally the extensors are active in a squat. It is not needed to use dorsiflexors because the gravity is enough to get a lower position.

The movement meets the definition of “considerable external resistance that prohibits free movement”⁷⁷. It is true on the horizontal ground, but on the slope, the ski can accelerate. The result of the acceleration of the ski is the back position of the skier.

Higher muscle tension in the dorsiflexors and in the hamstrings can pull back the ski (relatively moving forward the skier over the ski) and prevent the overly aft position.

⁷⁷ https://www.physio-pedia.com/Kinetic_Chain

3. RESULTS: SKIING AND PERSONAL MOTOR PATTERNS

3.1 Basic motoric repository in skiing

The fundamental motor patterns are the reactions to situations according to the relationship of the body and properties of the environment (like the acting external forces and spatial movement of the body).

1. Basic motoric responsibility in skiing

Skiing	Natural fundamental movement
Basic stance	Stance
Getting used to the equipment	Stance (one-leg support stance, too), Walking, Squat
Gliding straight	Stance
Gliding straight, frontal asymmetric load	One-leg stance (premotoricum of the gait)
Gliding straight, alternating asymmetrical load	Gait (one-leg support)
Turn	Gait (one-leg support)

Generally speaking, symmetrical movements can be based on the stance and the squat. The asymmetric movements (gliding straight with asymmetric load and every basic turn) can be based on the gait.

3.2. Kinetic structure of the wedge turn

The basic stance and straight gliding are symmetrical two-leg postures, the conditions of these motions are dynamically constant.

When the trajectory of the skier differs from the fall line, the posture is related to the one-leg support stance. In the turn, the extent and the direction of the acting forces permanently are changing. The reactions of the body can be based on the gait.

Kinetically the posture in the turn can never be the same as the stance on a flat surface. There is always some differences between the kinetic on the inside and the outside legs. It is possible to distribute the load between the two legs equally, but even in this case there will be a difference because of the support on the feet (medial or lateral sole).

In any turn there is a functional difference between the legs. It does not make any sense to say that the outside ski carries more load, because it is true only in certain parts of the turn. In skiing the load consists of two sources:

1. Gravity.
2. Forces which push the skier in the new direction.

Usually, the second source is dominant. That's why there is a kinetic difference between the transition and the turn itself.

- In the transition there is no turn, only gravity persists. There is no inside or outside leg, only uphill and downhill leg. It is possible that the downhill leg carries more load than the uphill leg.
- In the turn, the pushing forces increase. As increscent forces become dominant, the outside leg will take the load.

So there is a constant alteration, and the body has to react to this change. The kinetic behavior of the outside leg under the load becomes similar to the stance leg in the gait cycle. Similarly, the inside leg behaves like in the swing phase.

2. Kinetic structure

Phase	Inside (being inside - downhill)	Outside (being outside - uphill)
Build-down (Completion)	<ul style="list-style-type: none"> • Femur stabilization (hip adduction, lateral rotation) • Ankle dorsiflexion • Hip flexors • Hamstrings 	<ul style="list-style-type: none"> • Ankle dorsiflexors • Hamstrings
Transition	<ul style="list-style-type: none"> • Ankle dorsiflexors • Hamstrings • Hip flexors 	<ul style="list-style-type: none"> • Ankle dorsiflexors • Hamstrings
Build-up	<ul style="list-style-type: none"> • Ankle dorsiflexors • Hamstrings 	<ul style="list-style-type: none"> • Ankle dorsiflexors • Hamstrings • Knee extensors (quadriceps) • Knee stabilization (popliteus) • Glutes
Apex	<ul style="list-style-type: none"> • Ankle dorsiflexors • Hamstrings 	<ul style="list-style-type: none"> • Knee extensors (quadriceps) • Knee stabilization (popliteus) • Glutes • Ankle plantarflexion • Propulsion TFL • Femur adduction (TFL)

3.3. Beginners curriculum and the kinetic chains

Coordinated kinetic chains consist not only of the mechanical structure of the musculoskeletal system but of the nervous control, too. Learning a motion means among others how to adapt the coordinated kinetic chains to the specific circumstances of a sport.

3. *Beginners curriculum*

Coordinated kinetic chain	Phase of the curriculum
Adapting to the equipment (Basic stance in ski boots, walking, balance, scootering)	Stance Squat One-leg stance Gait
1. Gliding straight in a corridor	Stance Squat
2. Gliding straight in a continuously narrowing corridor	Stance Squat
3. Gliding straight in a narrower corridor	Stance Squat
4. Alternating the distance between the two skis	Stance Squat
5. Gliding straight along one side of the corridor	Stance Squat One-leg stance
6. Gliding straight along one side of the corridor, with touching the cones	Femur stabilization (hip adduction, lateral rotation)
7. Gliding straight along one side of the corridor, with touching every second cone	Femur stabilization (hip adduction, lateral rotation) Knee stabilization (popliteus)
8. Gliding straight with touching every second cone, in a shifted corridor	One-leg stance Femur stabilization (hip adduction, lateral rotation) Knee stabilization (popliteus)
9. Gliding straight, alternating between the two sides of the corridor	One-leg stance Femur stabilization (hip adduction, lateral rotation) Knee stabilization (popliteus) Ankle dorsiflexors Hamstrings

Coordinated kinetic chain	Phase of the curriculum
10. Alternating between the two sides of the corridor, light turn	Ankle dorsiflexors Hamstrings
11. Alternating between the two sides of the corridor, sharper turn (wedge)	Ankle dorsiflexors Hamstrings Knee extensors (quadriceps) Knee stabilization (popliteus) Glutes
12. Connecting two turns (wedge)	Timing, complete gait chain sequence
13. Connecting two turns – Phase 1	Timing, complete gait chain sequence
14. Connecting two turns – Phase 2	Timing, complete gait chain sequence

3.4. Adapting to the equipment

The first movements with ski equipment is a strange experience. Restricted range of motion, changed weight distribution, bigger movement, a longer lever on the feet.

This is an important phase for a beginner to adapt the normal motor patterns to the changed circumstances.

This adaptation period must include stance and gait habits. Practically there is no chance to build the good postures on the slope when the stance and gait skills are not transferred to the ski equipment on flat ground. On the slope, the beginner will have much bigger challenges than establishing a correct posture (in general unfortunately the majority of people have problems with the postural habits even in everyday life.)

3.5. Gliding straight - sagittal plane

The first glidings on the slope can be difficult:

- During a balanced stance on the horizontal ground, the COM is over the support (feet). On the slope, this stance is too aft, the body should be perpendicular to the slope. This stance practically results in loss of balance (falling forward). To stabilize the body a higher level of muscle tension in the posterior chain and in the abdominal muscles is necessary.
- The beginner cannot predict how the ski accelerates and where it will stop. That is why it is very important to choose a terrain where breaking is not necessary to stop.

In this stage, the beginner will adapt the postural habit (kinetic chains) to the slope in the sagittal plane. In this stage, all the movements and muscle activities are laterally symmetrical (skills of the stance and the squat). Spatial orientation is only sagittal, too. The main goal of this stage is to maintain postural skills on the slope.

3.6. Gliding straight - frontal plane

The next step is the first time when the laterally asymmetric muscle tension appears. These patterns are inherited from the premotor habits of the gait: from the one-leg stance.

This asymmetry is crucial for the advanced skiing techniques: this builds the base for the alternating muscle activity of the inside-outside leg and the transition.

The first stage is the control of the ski boot near to the signs. This control is achieved with hip adductors and lateral rotators and with the dorsiflexors of the ankle.

This control is important to preserve the COM exactly over the inside leg in the wedge turn (avoiding to fall the body over the inside leg to the center of the turn). On the other hand, this control is crucial to avoid the COM moving outside from the turn.

The main goal of this stage is to maintain the postural kinetic activity on the slope.

- Laterally asymmetrical postural kinetic activity, one-leg stance
- Alternating change of the asymmetric posture (left side - right side)
- Timing (build-up, build-down)

3.7. Gliding straight - light turn

The main goal of the first turns from the fall line is to maintain the postural kinetic activity of the gliding in the changed spatial circumstances.

During the straight gliding, the frontal plane of the body was perpendicular to the fall line, and was kept unchanged compared to its environment. This is not challenging for spatial orientation.

During the turns the frontal plane of the body is parallel to the radius of the turn, ergo it changes at every moment compared to its environment. This means a bigger challenge for the spatial orientation (neither over rotation nor torsion).

The main goals of this stage are:

- Laterally asymmetrical postural kinetic activity, one-leg stance in the changing spatial environment
- Timing (build-up, keep on)

3.8. First turns (wedge)

The first light turns were controlled by the postural muscle tensions. Constructing a wedge turn needs the first active movement: turning of the outside leg. This movement can be done on the base of the stable posture and of the stabilized inside leg. So the inside leg acts as a stance leg and the outside leg learns to carry the load. In an easier environment, the legs are changing the stance-swing function (as later in the transition).

The main goals of this stage are:

- Transfer the one-leg stance postural activity in the turn.
- Active movements of the outside leg without retroactions in the other part of the body.
- Correct turning movement of the outside leg.

4. CONCLUSIONS

The human neuromusculoskeletal (human motoric system) is based on mechanical foundations and controlled by the neurological system.

- The contraction of one muscle exerts an effect on at least two mechanical parts of the system.
- An isolated contraction of one muscle never happens in vivo. Every single movement is the result of the coordinative work of several muscles. (“In gait, muscles with similar biomechanical function tend to activate in synchrony and distinct muscle synergies have been identified related to functional sub-tasks of the gait cycle (e.g., heel strike, swing).”)⁷⁸
- Those effects are combined in complex situations.
- Normal real-life movements require the harmonic movements of multiple bones and muscles.

When a muscle contracts, it exerts force not only on the insertion but on the origin, too. That’s why the functional anatomy can describe the function of a muscle by a condition of a fixed origin.

⁷⁸ <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/jor.23391>

For example, m. the rectus femoris extends the knee when the pelvis and the femur are fixed. When the femur is not fixed, it flexes the hip. When the pelvis is not fixed, it tilts the pelvis forward. Ergo the rectus femoris can exert several effects depending on the activity of other muscles (or external forces):

- Knee extension
- Hip flexion - femur lifting
- Hip flexion - anterior pelvic tilt.

Anatomy can describe the functions isolated, but in real life, muscle activity is always complex. In this complex scenario, every muscle plays its own role:

- agonist (main activity), synergist
- fixator
- neutralizer
- antagonist

Some of these functions are naturally coordinated, some of them should be learned. The neuromuscular system is looking for the most effective variations for certain situations and not always considering a wider aspect (e.g. a whole turn or more turns in the skiing). The concrete methods build on breaking down the objectives. In this mindset, the obtained skills resemble LEGO pieces. Each piece can be a building block of a house, a wall or a furniture, but in a different assembly it could form a piece of an animal or an aeroplane. Similarly, in ski instruction the taught skills can be utilized on different skill levels, in different scenarios and techniques. Stabilizing the pelvis or actively securing the ankle are equally useful in gliding straight, turning in a snow plough or carving with parallel skies, but it can also play a role in the dolphin-like movement of short turns.

Resources

- Bizovska L, Svoboda Z, Janura M..(2015):The possibilities for dynamic stability assessment during gait: A review of the literature. *Journal of Physical Education and Sport*. 2015;15:pp. 490–497.
- Franz JR, Paylo KW, Dicharry J, Riley PO, Kerrigan DC.(2009): Changes in the coordination of hip and pelvis kinematics with mode of locomotion. *Gait Posture*. 2009;29: pp. 494–498.
- Krawczyk M, Syczewska M, Szczerbik E.(2012): Gait kinematics and clinical test changes in post-stroke patients during rehabilitation. Preliminary results of 12 patients of randomized clinical trial. *Adv Rehabil*. 2012;26 :pp. 13–18.

- McMullen J, Uhl TL.(2000): A kinetic chain approach for shoulder rehabilitation. J Athl Train. 2000;35:pp. 329–337.
- Panariello RA. (1991). The closed kinetic chain in strength training. Strength Condit J. 1991;13:pp. 29–33.
- Reuleaux F.(1875):Theoretische Kinematik – Grundzüge einer Theorie des Maschinenwesens [Theoretical kinematics – outline of a theory of machines] Braunschweig: Von Fridrich Vieweg und Sohn
- Rose J, Gamble JG. (2006):Human walking. 3rd ed. Philadelphia, PA: Lippincott Williams & Wilkins;
- Stastny P, Lehnert M, Zaatar A, Svoboda Z, Xaverova Z, Jelen K. (2014): Knee joint muscles neuromuscular activity during load-carrying walking. Neuroendocrinolo Lett. 2014;35. pp. 633–639.
- Szczerbik E, Kalinowska A.(2011): The influence of knee marker placement error on evaluation of gait kinematic parameters. Acta Bioeng Biomech. 2011;13. pp. 43–46.
- Whittle MW.(2007): Gait analysis: An introduction. 4th ed. Edinburgh: Elsevier. [
- Finley JM, Dhaher YY, Perreault EJ. (2009): Regulation of feed-forward and feedback strategies at the human ankle during balance control. Conf Proc IEEE Eng Med Biol Soc. 2009;7. pp. 7265–7268. doi:10.1109/IEMBS.2009.5334730
- <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2907075/>
- Wright RW, Preston E, Fleming BC, Amendola A, Andrish JT, Bergfeld JA, Dunn WR, Kaeding C, Kuhn JE, Marx RG. (2008): A systematic review of anterior cruciate ligament reconstruction rehabilitation: part II: open versus closed kinetic chain exercises neuromuscular electrical stimulation accelerated rehabilitation and miscellaneous topics. The journal of knee surgery. 2008;21. pp. 225–234.
- <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/jor.23391>
- https://www.physio-pedia.com/Kinetic_Chain#cite_note-p9-2

Dr. Piroska Béki PhD,
 Adjunct professor
 Eszterházy Károly University
beki.piroska@uni-eszterhazy.hu

STATUS PROBLEM IN SCHOOLS

ABSTRACT

Many parents do not understand why their child loses his/her inclination to learn after being channelled into school. The question arises what the reason is for the slowing down and later on for the partial and complete disappearance of the initial momentum. The issue can be explained by the child's status, influenced by the subject knowledge he or she gained, and how he or she was socialised. Although changing the social environment of the class poses a challenge for the teacher, formalising tasks with regard to the requirements allows for this change, modification to occur. To solve the problem, well-structured tasks contribute to a reduction of differences between students and the establishment of status ranking. Collaborative work performed in small groups results in successful problem-solving and knowledge acquisition even for low status students. In this paper, with particular attention to the heterogeneity of learning groups in terms of knowledge, we address this problem, focusing on the concept of status, status treating and status management.

Keywords: status, status ranking, status problem

Section: social psychology

1. INTRODUCTION – THE EFFECTS OF STATUS ON THE PERFORMANCE OF THE STUDENT

There is no school for which the statement is not true that study groups are characterised by heterogeneity existing in knowledge and sociality. This statement even applies to school classes and study groups which is a “top quality” class. This heterogeneity establishes an inevitable subordinate relationship between students, i.e. a status ranking. The question is how much teachers understand, or find it important to handle the situation between students, which is ultimately a factor that influences the educational achievement of many children.

Besides the characteristics of the status problem, in the following train of thought certain key terms will be clarified such as status, status ranking and status problem, which all can be connected to status situation and can influence the performance of students.

THE PHENOMENON OF STATUS PROBLEM

As a first step, key terms in connection with the subject will be explained for the better understanding of the established ranking between students:

Status: The child is born into society, into one of its layers, within it into the family, which marks his/her initial status in life. The status in school is the expression for the subordinate condition and situation between students, and the value of the position occupied in the (formal, or informal) hierarchy.

Status ranking, Status problem: The status ranking (status hierarchy) is a phenomenon that is influenced by status and determines the performance of the student. The ranking position of the child, which was established with respect to the given subject is formed primarily based on the educational performance (study work, sports performance, musical talent etc.), which is influenced by belonging to the given social layer and the social status (the possible catalyst for precarious situation) (K. Nagy 2019).

1.1. The influential role of the status ranking regarding performance

Due to differences present in the status of students and in intra-community ranking, there is a danger that a considerable intellectual inequality occurs in classes. The children of disadvantaged parents arrive at school with often incomplete knowledge despite their capacities, which in a short time becomes visible in the significant dissipation of the literacy and numeracy skills of students. (Sharan – Shachar 1988; Cohen et al. 1988; K Nagy 2007, 2012, 2015). The resulting hierarchy, the actual status ranking has a negative impact on the behaviour and performance of lower status students. It is a natural phenomenon when students work in groups and those who occupy a higher position in the educational ranking speak more and their opinion weighs more than those children who are situated in a lower status. Students with lower status do not have access to the task, and therefore they are left out of group work. (Cohen 1997), which will have a negative effect on their knowledge and their educational result. (Johnson – Johnson 1990).

The relationship between status, small group interactions and learning was investigated (Sharan et al. 1980) in those schools where status management is applied (www.komplexinstrukcio.hu) Studies related to group work tasks have consistently shown that the more students talk and work together, the more they succeed in acquiring knowledge. This statement has proven valid for primary and secondary schools (Cohen 1991). According to the studies of Cohen, Lotan and Holthuis (1997), the more students communicated and co-operated among primary school age groups, the better results they achieved in mathematics. The higher the ratio of those students who talked to and worked with each other was, the better results they achieved in social studies in secondary schools.

When the teacher organises a study group, heterogeneous in knowledge and status, and gives students a task in which they must work together, the situation is appropriate to broaden the range of expectations related to competency required to perform the new task. It is expected from students at the top of the ranking to have one, or more status characteristics to be more competent in the new cooperative task, whereas those at the bottom are considered to be less competent regarding status characteristics. This means that competency expectations originally connected to status differences form the basis of competency expectations regarding the new task, even if there is no rational basis to expect from given students to excel, or underperform in the new task. Preliminary expectations generate different types of behaviour. As higher status students feel more competent, they talk more than their lower status partners. In fact, members of the group feel that what those with higher status say is more important in all aspects with regard to multitasking than what those with lower status say. A self-fulfilling prophecy comes into play by which those who are expected to be more competent become more active and influential, and all members of the group feel that they have more important thoughts regarding multitasking. However, those who are less expected to be more competent are less active, and their classmates pay less attention to them assuming that they have less valuable thoughts (Feldman – Prohaska 1979; Bower 1997). We draw attention to the fact that analyses on social background reveal that educational and community status, as well as participation in multitasking, taking educational and community status into consideration, the fact that certain students belong to lower status groups within a society (for instance Gypsies) no longer affect their participation in the task. (Cohen 1982; Cohen – Lotan 2014; K. Nagy 2015). Many teachers are, however, strongly convinced about the fact that class performance is primarily determined by individuals' belonging to a Gypsy/disadvantaged group; in other words, they think that the most important source of status differences between students is belonging to disadvantaged and cumulatively disadvantaged groups. They fail to take into account that the class is a social environment which supports the formation of status order. Many teachers have a suppression effect on the performance of Gypsy children. The possible consequence and danger of this assumption is that the teacher has lower expectations of the competency of these children. Consequently, status characteristics, such as social class, as well as ethnicity are often associated with other status characteristics within school, such as status connected to educational success and popularity. (Humphreys – Berger 1981). If several different types of status characteristic play an essential part, relevant status holds the greatest weight in terms of task competency.

1.2. The impact of the status situation on the cooperation of students

While using group work, the duties of the teacher is to find a solution to how to deal with the exclusion of some students by their classmates, the background of which is determined by social status, or intellectual abilities. The students who play a dominant role within the group and those who draw back and do not participate in the joint work, those who are never listened to, from a certain aspect, belong to the same group, namely to the type of students who can be characterised by status problem. The reserved ones are probably thought of as people who cannot contribute anything to the work of the group, whereas dominant students are presumed to be the most suitable ones for decision-making within the group.

Seeing the behaviour and acceptance of students, teachers try to change the composition of the group. However, after a while, it is noticeable that the dominant student takes over the leadership in his/her new group and the silent classmate remains reserved there too. The cause of the phenomenon is the inequality between students, in other words, the position occupied in the status ranking.

2. THE CHARACTERISTICS OF STATUS HIERARCHY

One of the defining components of the factors that determine the educational status is the status situation, namely the hierarchical position. The others are the expectations which enable the student to carry out a given task. Different behaviour within the group is usually the result of different expectations raised towards tasks which can be explained by the fact that children establish a hierarchical ranking between themselves – based on the decisively social(-economic) status –, in which ranking the vast majority of disadvantaged children are situated at the bottom. Due to the fact that these children have poor literacy and because of their low social status they have integration difficulties despite their appropriate knowledge, members of the group do not find them suitable for performing tasks. Group members ignore the strengths of disadvantaged students during work and restrict them based on status ranking, namely in class participation, thinking that these students cannot contribute a successful solution of the task. Dominant group members have a stronger impact and influence on group work than those with lower status. The existence of disadvantaged students is not important for the strong ones. This presumably represented by the opinion of group members who are situated at the top of the status ranking.

Thus, authority ranking and distribution of powers also show the initial status ranking, established by students at the end of the task. Most likely, the same ranking is established during another task. As a consequence, the ranking becomes more and more stable, which is hard to change.

The teacher can have a positive and negative influence on the establishment of the educational and community ranking not only by assigning tasks, but with his/her evaluating and rewarding techniques as well. There is a strong correlation between the way the teacher establishes learning groups and evaluates students and the way a strong status ranking is formed based on differences between skills.

Tasks and evaluation usually contributes to the fact that students put each other on a one-dimensional scale (smart, or dumb). Inspired by the teacher and his/her unintentional signals, students agree with the ranking of educational skills (Simpson 1981). One of the factors that is responsible for causing this is the fact that when students receive tasks that require a narrow range of skills (e.g. reading, writing, counting), the performances provide an opportunity for comparison implying that the scale of skill moving on a fine line is enough to determine how smart and talented one person is. This type of class is characterized by the fact that usually every student works on a similar task. The requirement of using a narrow scale of skills unilaterally allows the comparison of students' performance, therefore students evaluate how well or badly certain people perform compared to others, not to themselves (Rosenholtz – Simpson 1984). Such class is characterised by low levels of student independence and innovation, moreover by monotonous tasks (Plank 2000). When making evaluation before the whole class, the teacher strengthens the status ranking, thereby making all mistakes of the student apparent to everyone. By contrast, open-ended, innovative thought-provoking tasks, which require the use of multiple skills, presume various tools and methods, higher level student autonomy, self-differentiation and performing more tasks individually.

When comparing the two working practices, scientists have found that the self-assessment of students related to their own level of skills shows a greater dissipation in classes where work is organised frontally. In these classes there are more students who evaluate her/himself to be below average. However, when the tasks require multiple intelligences of Gardner, most students evaluated themselves to be average or above average. As a consequence, the dissipation of self-assessments was lower and based on the self-assessment, status situations were closer to each other.

2.1. Status management and changing the social structure of the class

It has been possible to work out, develop and test such classroom interventions which serve to improve competency expectations of students with low status by using the theory of status characteristics. “Status management” is an intervention which is used to accomplish an equal, or a nearly equal status interaction (Cohen 1984, 1988). Teachers can modify the status situation by changing the competency expectations of students towards themselves and one other. Two types of status management have been proven useful: one of these is the management of diverse skills, the other is entrusting low status students with competency. (Cohen – Lotan 1997, 2014; K. Nagy 2007, 2015).

The teacher seeks to change the intellectual competency expectations of students towards one other by using the status compensatory interventions above. Open-ended tasks that use multiple types of intelligence enable students to recognise the skills and competencies of one other. While solving problems that require innovative thinking, students serve as a source of information for one other. The cooperation stimulates the development and the cognitive, social and attitude changing. Students working in groups achieve better results in the field of educational skills and acquisition of knowledge than those who are taught in frontal classes. (Johnson – Johnson 1994, 1997).

For low status students, one of the ways of handling the problem resulting from unequal access to the curriculum is to broaden the notion of what it means to be “smart” while performing a task that requires multiple skills. One of the means of “handling” it is that the teacher approves of the use of multiple skills. Instead of ranking students on a scale of smart-dumb, it gives them the opportunity to use and to show individual abilities and skills which students need while performing specific tasks. Of the mentioned multiple skills, every student has strengths and weaknesses. Students with verbal intelligence, for instance, can experience difficulties in tasks that require spatial and visual strengths and competency. At the same time a student performing poorly in vocabulary tests can be good in science and physics classes. This perception of skills coincides with the psychological works which view intelligence as a multidimensional phenomenon (Sternberg 1985; Gardner 2003). However, it could mean the problem that the majority of teachers consider literacy and numeracy to be the primary criterion with regard to whether a student is viewed as smart, or dumb (Cohen – Lotan 2014).

The higher the status of the individual is, the more likely it is that the individual plays a decisive role in assessment: the student with high status can influence the self-assessment of one student relative to that of another. If the teacher assesses the performance of a student positively as a person of high status, the student will accept and believe that his/her abilities and performance are in compliance with the assessment of the teacher. In order not only to change the competency expectations of a student, but also to increase

the expectations of the group members concerning the student, the teacher must assign the competency to the student directly before all students. Competency assignment must be specific so that both the student and the group exactly know what the student did well and what his/her strength is. It must be pointed out that the intellectual capacity of the student is important concerning the work of the group (Webster – Sobieszek 1974).

2.2. The significance of using multiple capabilities

The need for the use of multiple capabilities is at the centre of group work, which is essential for successful status management. This provides the background to the competency expectations of teachers and students and to the modification of their assumptions regarding those expectations of what it means to be “smart” in class where students are in equal status. Tasks that are built upon multiple capabilities differ from traditional class activities, such as following the explanation of the teacher, reading the textbook, or memorizing a text. As we mentioned before, these tasks require a narrow range of the students’ capabilities.

Multiple intellectual capabilities are required to solve complex group tasks successfully. These types of tasks enable students to show their talent, their intelligence and their different problem-solving strategies. By making tasks multidimensional rather than one-dimensional (exclusively requiring learning capabilities), teachers not only redefine tasks but the traditional social system of the class as well. Multidimensional tasks that require multiple capabilities are prerequisite for giving more students more opportunities to prove themselves to be “smart”, as well as to be seen competent by the teacher and his classmates. Group tasks involving multiple capabilities serve an additional purpose: by opening additional pathways, they engage more students in solving the task at hand (Bower 1997).

3. SUMMARY

Although changing the social environment of the class poses a challenge for the teacher, tasks formalised with respect to the requirements allow for this change, modification to occur. Well-structured tasks contribute to reducing differences between students and establishing the status ranking. Collaborative work performed in small groups results in successful problem-solving and knowledge acquisition even for low status students. The teacher is supposed to deliver constant positive affirmations, which helps students to be cooperative, to recognise and respect the competency of one other.

Reference

- Bower, B. (1997): Effects of the multi-ability curriculum in secondary social studies classrooms. In: Cohen, E. G. – Lotan, R. A. (eds.): Working for equity in heterogeneous classrooms: Sociological theory in practice. Teachers College Press, New York. 117–133.
- Cohen, E. G. (1982): Expectations states and interracial interaction in school settings. *Annual Review of Sociology*, 8. 209–235.
- Cohen, E. G. (1984): Talking and working together: Status, interaction and learning. In: Peterson, P. – Wilkinson, L. C. – Hallinan, M. (eds.): The social context of instruction: Group organization and group processes. Academic Press, New York. 171–187.
- Cohen, E. G. (1991): Teaching in multiculturally heterogeneous classrooms. Findings from a model. *McGill Journal of Education*, 26. 7–23.
- Cohen, E. G. (1997): Understanding status problems: sources and consequences. In: Cohen, E. G. – Lotan, R. A. (eds.): Working for equity in heterogeneous classrooms: Sociological theory in practice. Teachers College Press, New York. 61–76.
- Cohen, E. G. – Lotan, R. A. (1997): Raising expectations for competence: The effectiveness of status interventions. In: Cohen, E. G. – Lotan, R. A. (eds.): Working for equity in heterogeneous classrooms: Sociological theory in practice. Teachers College Press, New York. 77–91.
- Cohen, E. G. – Lotan, R. A. (2014): Designing Groupwork Strategies for heterogeneous classrooms. Teachers College, Columbia University, New York – London. 257 p.
- Cohen, E. G. – Lotan, R. A. – Holthuis, N. C. (1997): Organizing the classroom for learning. In: Cohen, E. G. – Lotan, R. A. (eds.): Working for equity in heterogeneous classrooms: Sociological theory in practice. Teachers College Press, New York. 31–43.
- Cuseo, J. (1992): Cooperative learning vs. small group discussions and group projects: The critical differences. *Cooperative learning and college teaching*, 2. 3. 5–10.
- Feldman, R. S. – Prohaska, T. (1979): The student as Pygmalion: Effect of Student's expectancy on the teacher. *Journal of Educational Psychology*, 71. 485–493.

- Gardner, H. (2003): *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. Basic Books, New York. 459 p.
- Humphreys, P. – Berger, J. (1981): Theoretical consequences of status characteristic formation. *American Journal of Sociology*, 86. 15. 254–265.
- Johnson, D. W. – Johnson, R. T. (1990): Cooperative learning and achievement. In: Sharan, S. (ed.): *Cooperative learning: Theory and research*. Preager, New York. 27–37.
- Johnson, D. W. – Johnson, R. T. (1994): *Learning together and alone: cooperation, competition and individualization*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall, New York. 214 p.
- Johnson, D. W. – Johnson, R. T. (1997): Social Psychological Theories of Teaching. In: Saha, L. J. (ed.): *International Encyclopedia of the Sociology of Education*. Oxford, Elsevier Science Ltd. 163–168.
- K. Nagy Emese (2007): *Esélyegyenlőtlenség iskolai kezelése csoportmunkával* (The treatment of unequal opportunities in schools by group work). Debreceni Egyetem. Doktori értekezés. 233 p.
- K. Nagy Emese (2012): *Több mint csoportmunka* (More than Groupwork). Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 148 p.
- K. Nagy Emese (2015): *KIP Könyv I–II.* (KIP Book I–II.) Miskolci Egyetemi Kiadó. 314 p.
- K. Nagy Emese (2019): A státusz összetettsége (The Complexity of Status). In: K. Nagy Emese – Simándi Szilvia (eds.) *Értékek a neveléstudományban* (Values in Pedagogy). MTA Miskolci Területi Bizottsága. Líceum Kiadó. 31–44.
- Plank, S. (2000): *Finding one's place: Teaching styles and peer relations in diverse classrooms*. Teachers College Press, New York. 179 p.
- Rosenholtz, S. J. (1985): Modifying status expectations in the traditional classroom. In: Berger, J. – Zelditch, M. (eds.): *Status, rewards and influence*. Jossey Bass, San Francisco. 445–470.
- Rosenholtz, S. J. – Simpson, C. (1984): The formation of ability conception: Developmental trend or social construction? *Review of Educational Research*, 54. 1. 31–63.
- Sharan, S. – Shachar, H. (1988): *Language and learning in the cooperative classroom*. Springer-Verlag, New York. 154 p.
- Sharan, S. – Hertz-Lazarowitz, R. (1980): A group investigation method of cooperative learning in classroom. In: Sharan, S. – Hare, A. P. – Webb, C. – Hertz-Lazarowitz, R. (eds.): *Contributions to the study of cooperation in education*. Brigham Young University Press, Provo, UT. 19–46.

- Simpson, C. (1981): Classroom structure and the organization of ability. *Sociology of Education*, 54. 3. 120–132.
- Sternberg, R. J. (1985): *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press. 432 p.
- Webster, M. – Sobieszek, B. (1974): *Sources of self-evaluation: A formal theory of significant others*. Wiley. New York. 189 p.

Dr. habil. Emese K. Nagy

associate professor

Eszterházy Károly Egyetem

k.nagy.emese@gmail.com

THE BENEFITS OF TEACHING TRAINING: A SELF-STUDY RESEARCH (CONTINUED)

ABSTRACT

The paper examines a period in the life of the author as regards her experiences over the course of teacher training in the Hungarian Literature and Linguistics Program at the University of Pécs (UP). In an earlier research, the author gave a self-reflective analysis of her own naïve views and beliefs concerning the teacher training. The present investigation focuses on the implementation of the cooperative principles (Kagan 2009) in one of her lesson plans. The present study (similarly to the earlier one) uses a self-study approach. It is introspective: its aim is to reveal the main points in the teacher-researcher's thinking, decision making, and actions. It is improvement-aimed: its goal is to gain a better understanding of the afore-mentioned ideas and concepts (Mrázik 2010). Finally, it uses qualitative methods: from among the wide variety of possible methods (e.g. Mrázik 2010:11–14), this research uses self-analysis and self-reflection thinking to collect the required qualitative data. The analysis of the current data reveals the thinking patterns of the teacher-researcher behind and in her teaching and thus it helps her closer to a more realistic professional self-image. The practical significance of this self-study research lies in its potential to help the teacher candidate to improve her openness, which is important for the development of such teacher qualities as inclusivity and receptiveness.

Keywords: teacher training, self-study, self-reflection, peer observation, cooperative principles

Section: Adult and Community Section (Felnőttkori és közösségi tanulás szakosztály)

1. THE AIM AND METHOD OF THE RESEARCH

The teacher training program provides solid pedagogical and psychological foundation for us, teacher candidates. However, the question arises: Are the teacher candidates able to apply theory to practice? How much of those foundations is reflected in the candidates' own teaching? This research sets out to provide a partial but possible answer to the question.

It examines a period from the life of the author, me, as regards my experiences over the course of my teacher training for the Hungarian Literature and Linguistics program at the Faculty of Humanities, University of Pécs. I chose a self-study approach as a research method, where „the object of introspection is the researcher him/herself, that is, his or her own ideas and beliefs, thinking and decision making processes, and actions, and whose main goal is to help the researcher to a better understanding of his/her own such ideas, beliefs and processes” (Mrázik 2010:6). Self-study is „an intentional and systematic inquiry into one's own practices” (Dinkelman 2003). It involves multiple qualitative methods such as narrative examination, autobiography, various art-based techniques or self-reflective thinking (Mrázik 2010:11–14). From among these, the present paper employs self-analysis and self-reflective thinking for data collection and data analysis.

The sections of the paper correspond to the major research phases. Section 2 introduces the main findings of the author's earlier research, a self-reflective analysis of views and beliefs; this can be regarded as a preliminary study of the present paper. Section 3 – building on the preliminary findings – continues the self-analysis by examining a lesson plan, focusing on principles of cooperative learning organization. Finally, Section 4 discusses further research directions (e.g. the analysis of class observation diaries) and proposes ways in which teacher candidates could benefit from self-study research to improve their own practices, as well as their skills in social inclusion.

2. EARLIER RESEARCH ON THE TEACHER-RESEARCHER'S OWN NAÏVE VIEWS AND BELIEFS

Every educational situation occurs within a specific context, and this context influences the teacher's choices and actions. This must be taken into account in curriculum and pedagogy design (La Boskey 1997:151). In this part of the paper, I present my naïve views and beliefs related to teaching and learning, with the aim of outlining some of the context that played a part in my decision-making and actions and also formed my views over the period under examination.

In the spring semester of the academic year 2016-2017, I was enrolled in two programs simultaneously, both at the Faculty of Humanities, UP. For one, I was a PhD-student at the Doctoral School of Linguistics, and for two, I was also an MA-student in the Hungarian Teacher Training program, doing my teaching practice. Thus, rather curiously and only for a short time I was both a teacher candidate on a teaching practice (at Konrád Ignác Elementary School, Kétújfalu) and a doctoral student, teaching teacher candidates at the Department of Linguistics, UP. As part of my MA studies, I took part in a theoretical course where my peers and I were given the task to observe each other in mutual class visits and take notes of our experiences in the form of class observation diaries.

In a note where I had to express my thoughts and feelings in relation to the task and to teaching in general, I wrote:

I am very happy: Anikó and my classmates are coming to visit to me! I'm eager to find out what they think of me in class, and I do hope they will sense the spark I try to create in the classroom, with my students. "My students" – how formal! – I'd love to say: "my kids". Sure, I know I'm not their mother, still, I need to express this feeling I have in me, for them, somehow. Compassion, care, we all together. Kids know exactly how to work together, how to work for each other. Everyone knows what their job is, and everything is so smooth and beautiful. As a teacher, this is what I must strive for. Because if you have this, you have everything. This is the most important thing.

Several factors influence the ability, knowledge and attitude components of teacher competence (Mrázik 2015:96). Amongst these, attitude can have three sub-components: cognitive, emotional (affective) and behavioural (Géczi et al. 2002:32). The cognitive component refers to the views we express about the subject matter of the given attitude. The affective component is the emotion we feel about the object of the attitude. Finally, the behavioral component refers to how we define our own behaviour regarding the object of the attitude (Budavári – Takács 2011).

Regarding the personal note above, it seems that for me as a teacher trainee, the most important component was the emotional (affective) one – this determined my attitude to teaching to the greatest extent. Quoting from the text, the most important aspects to me were "the invisible spark", "my kids" (mother-and-child relationship), "compassion, care". The analysis of the choice of words in the note above reveal my naïve views and beliefs about the teaching situation and the teacher–student relationship; however, these views were recorded before I commenced my actual teaching practice. In order to get a more extensive picture of my views and beliefs, it was also necessary to collect data about my experiences and impressions during and after the group teacher training – so that I could develop a broad-spectrum self-reflection (Szivák 2014). Self-reflection is very important, but at the same time it „is challenging to teacher education students (...). A natural place to begin the learning process is by being aware of the obstacles that can interfere with the process” (Gay – Kirkland 2003:182).

If we take a more objective empirical approach than the present subjective one, we can conclude that the analysis of one's naïve views can not only reveal those directly related to teaching, but also indirect ones – e.g. how the teacher candidate relates to his/her own and various ethnic groups. Gay and Kirkland (2003) note in this regard: „(...) teachers need to have a thorough understanding of their own culture and the culture of different ethnic groups and how they influence teaching and learning behavior” (Gay – Kirkland 2003:182).

The next section discusses the lesson plan analysis. First, I will introduce the notion cooperative learning organization and cooperative principles, and then I will analyze the lesson plan from the point of view of cooperativeness.

3. THE CURRENT RESEARCH

3.1 The concept of cooperative learning organization

As a teacher candidate, I completed my teaching practice at Konrád Ignác Elementary School in Kétújfalu, where I became acquainted with cooperative learning organization over the two months I spent at the school. The impact of cooperativity is also visible in the lesson plan presented in the context of this analysis, but before discussing that, it is important to clarify what exactly I learned over the period of the teaching practice, and what is meant by the concept of cooperative learning organization in this study.

Several international studies have been written on the concept of cooperative learning (e.g. Johnson & Johnson 1994, Kagan 2009, Deutsch 1949, Slavin 1983). The present paper, however, uses Arató and Varga's 2008 definition of the term. According to them, cooperative learning organization is a procedure, a framework for learning-organization, where activities are in accordance with the following four cooperative principles (Arató – Varga 2008): (1) constructive and encouraging interdependence, (2) personally inclusive and parallel interaction, (3) personal responsibility and individual accountability, and (4) equal access and equal participation. The following subchapter describes these principles in more detail.

3.2 Cooperative principles

The source of the principle of constructive and encouraging interdependence is the fact that we are dependent on one another for the acquisition of knowledge (Arató – Varga 2008:20). The cooperative literature distinguishes between negative and positive interdependencies. In negative interdependence, children work against each other as they acquire knowledge (e.g. as suggested in the phrase Don't help!). Positive interdependence, on the other hand, builds on collaboration. Here, everyone's knowledge is needed to create shared knowledge, resulting in „a promotive interaction pattern among students, which increases their achievement and interpersonal attraction” (Lew et al. 1986: 477). The processes must therefore be organized in a way that the knowledge of individuals and small groups is built on each other (Arató – Varga 2008: 20-21).

The principle of personally inclusive and parallel interaction is concerned with the number of interactions between learners: the number of simultaneous personal interactions is counted within a given time unit, and the goal is to make as many of these as possible

(Arató – Varga 2008: 17-18). In parallel interaction, it is important to provide continuous feedback on the acquired knowledge, which can not only be done by teacher but also by the students, who this way contribute to establishing common knowledge, as integrated as possible (Arató – Varga 2008: 19)

The most important role in cooperative learning organization is the role of the individual: the planning of the learning process starts with the needs of the individual (principle of personal responsibility and individual accountability) (Arató – Varga 2008: 26).

When designing the learning process, it is important to strive for equal access to knowledge for all (equal access to their current knowledge, abilities, needs, expectations) (Arató – Varga 2008: 24). When using the structures of cooperative learning organization – e.g. Aronson's jigsaw technique where „just as in a jigsaw puzzle, each piece (each student's part) is essential for the production and full understanding of the final product" (Aronson 2002: 215) – , equal access and participation are truly achieved through learning (Arató – Varga 2008: 24).

Having defined the concept of cooperative learning organization and the cooperative principles, the next section will introduce the lesson plan under study and will analyse it from the point of cooperativity. The purpose of the analysis is to find out how cooperative the teaching practice was during the study period.

3.3 Cooperative principles in the lesson plan

As I mentioned earlier, over a certain period of time, I was both running a course for teacher candidates at the Department of Linguistics (UP) as a doctoral student and was a teacher candidate myself in the Teacher Training MA Programme (UP), completing my teacher practice at an elementary school. Over this period, I would frequently apply my growing knowledge in cooperative learning organization in my own university course. (The course was titled Text comprehension and communication and was held to first year students.) The following lesson plan is one of the outcomes of this cross-fertilization. The most important features of the lesson plan are as follows (the Table 1. below lists the steps of the lesson plan):

Text comprehension and communication
- Diagnostic assessment of reading -

Target group: teacher candidates (University of Pécs)

Time: 90 minutes

Topic of the lesson: diagnostic assessment of reading

Objectives and tasks of the class: mobilizing and developing students' existing knowledge of reading skills and abilities; transfer new knowledge on diagnostic assessment of reading; developing a holistic vision of students

Skills and abilities: oral and written text production, reading and writing skills development, vocabulary development, memory development, cooperation skills, self-monitoring, social competence

Subject relationships: mathematics, science

Teaching tools: 3 crosswords, 3 pieces of text then cutting them into 4 parts for 4 questions, felt, glue

Literature:

Arató Ferenc – Varga Aranka (2008): Együtt-tanulók kézikönyve. Bevezetés a kooperatív tanulásszervezés rejtelseibe. Budapest. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság. [Arato, F. – Varga, A. (2008): A handbook for learning together. An introduction to the secrets of cooperative learning organization. Budapest. Educatio Social Service Non-Profit Company.]

Csapó Benő – Csépe Valéria (2012): Részletes tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez. Budapest. Nemzeti Tankönyvkiadó. [Benő Csapó – Valéria Csépe (2012): Detailed Content Frameworks for Diagnostic Evaluation of Reading. Budapest. National Textbook Publisher.]

Table 1: The lesson plan (steps)

Tasks	Teaching activities	Student activity	Competences	Tools	Time
Preparations	Team make based on sympathetic	Students are organized into groups	Cooperation skills		5 min
I. Tune-up phase	Crossword puzzle	The students make the crossword	Vocabulary, development, memory development	3 crosswords	15 min
II. Report design	All group make other task and they give an answer for question (disciplinary, psychological and application dimension of reading)	The groups work independent then they discuss what they have read	Oral and written text production, reading and writing skills development, vocabulary development, memory development, cooperation skills, self-monitoring, social competence	Texts Felt, glue	30 min
	Make a poster and presentation KOOP- reverse expert mosaic	The groups presentate the posters for other groups			25 min
III. Reflections	Exit card	The students write the most important ideas			15 min

(Source: author's own editing)

Based on the four cooperative principles (Arató – Varga 2008) explained above, Table 2. summarizes what principles are and are not realized in the lesson plan, and it also includes possible directions of development (using a cooperative structure) for each task.

The principles are numbered for ease of reference:

- 1 = constructive and encouraging interdependence
- 2 = personally inclusive and parallel interaction,
- 3 = personal responsibility and individual accountability
- 4 = equal access and participation

Table 2: Analysis of the lesson plan for cooperative principles

	Realized principles	Non-realized principles	Directions of development
Tune-up phase (crossword)	1, 2 (in a small group)	3,4	Round table
Report design	1, 2, 3 (in a small group)	3,4 (in a big group)	Expert mosaic (real)
Reflections	3,4	1,2	Tests (social, cognitive and affective attitude)

(Source: author's own editing)

Let us begin the analysis of the lesson plan for cooperativity with the tune-up phase, where students are asked to complete a crossword puzzle. As Table 2 demonstrates, two principles are partially realized here and two are not realized at all. The second principle can be considered partially realized since during group formation, there is parallel interaction between the students in the three groups; however, the number of interactions within the groups is not organized. Interaction can in fact only occur here because of the nature of the groups, and this gives the students a great chance of being „drafters” and „free-riders” (Varga 2011). Furthermore, although students work together in this activity to solve a problem – and this is the reason why the first principle is partly fulfilled –, there is no planning on how learning would appear at the individual level. This is the greatest shortcoming of the task. The missing principles could be provided for, for instance, by making use of the written version of the word method: the structure of the round table. This technique requires each group member to write only one thing at a time; students take turns, and each time the problem gets one step closer to being solved, they wrap some paper around it – until the problem is completely solved (Varga 2011). Adapting the technique to this case: one student fills in one line of the puzzle then passes on the task to his/her left/right neighbour until all lines of the crossword puzzle are completed.

As for the report design of the lesson plan, I intended to employ the cooperative structure of the reverse expert mosaic, which technique I learnt during my group teaching practice. The main idea here is to divide the entire curriculum – in this case, the diagnostic assessment of reading comprehension – into different sections and give them out to groups so that different groups work on different topics. In order for students to share their knowledge gained, new groups are formed of “experts” – one member from each original group (self-employment) (Varga 2011). In the lesson plan, the first part of the task is in accordance with the applied structure: each group deals with a separate topic, and the division of labour within each group is assured by dividing each text into four different sections. Later, however, the structure is poorly executed: unfortunately, I missed the main point of the inverted expert mosaic technique – the creation of mixed “expert” groups (Varga 2011).

In this part of the lesson, the cooperative principles are compromised: although interdependence occurs, it is not constructive and stimulating. The reason for this lies in the fact that the principles of parallel interaction, individual responsibility and accountability, and equal participation and access only appear at the small group level but are missed at the large group level. Subsequently, I note that I – as teacher – used the tools typical of traditional group work when I wanted each group to make a poster and then to present it in front of the whole class, so that the knowledge of small groups could not be guaranteed at large group level (Varga 2011).

Finally, during the reflection phase, students are required to reflect on their own activities by completing an exit card. A total of two of the principles have been achieved: individual accountability and equal participation; and this, too, is only due to the individual nature of the task.

Looking at the reflection block of the lesson plan, it is striking that students are only asked about their affective skills, but no accurate information is obtained on what they have learned. Therefore, instead of the exit card (Pethőné 2005:263), the reflection block of the lesson plan could be completed with a brief summary-test of both cognitive and affective skills. Thus, it would become possible to collect information on what the students have learned in class.

When organizing cooperative learning, we must pay particular attention to ensuring that the cooperative principles are also carefully and accurately applied. If something is missed or damaged, we can not talk about cooperative learning in the true sense of the word. In a cooperative structure, all cooperative principles apply; in a subcooperative structure, some cooperative principles prevail; and in a non-cooperative structure, none of the principles apply (Arató 2011:17).

In summary, the lesson plan presented above is not structured in a cooperative, only in a sub-cooperative way, using several tools and methods that are typical of traditional group work.

4. SUMMARY AND FURTHER RESEARCH DIRECTIONS

The paper included two parts of a self-study research: the analysis of the author-teacher's naïve views of her own teaching and learning, and the analysis of one of her own lesson plans for the implementation of cooperative principles, over a given period of time.

The first part of the study revealed what circumstances influenced the author-teacher's decisions, actions and views over the period under investigation. According to the results, it was first of all the emotional (affective) components that influenced her over the course of her teaching practice, while actual teaching was only the second most important factor. One of the most important findings of the retrospective and introspective analysis is that instinct-level, emotional elements of the teaching situation are indeed very important in teaching but not sufficient for success – mostly because greater involvement results in a lesser degree of objectivity and self-reflection. The analysis lead the author-teacher to realize the importance of professional fundamentals: the instincts of the teacher and her experiences gained through practice must be linked to professional knowledge, and these three should be built upon each other to ensure maximal and continuous professional development.

The second part of the study revealed that the lesson plan under examination was developed in a sub-cooperative context. Although some of the cooperative principles were implemented, this was only due to the use of traditional groupwork. The analysis confirmed that the author-teacher at the given point of time of the research was characterized mainly by the commitment to the cooperative learning organization process but lacked the necessary professional foundations for cooperative learning organization.

The further research directions will be the analysis of class observation diaries: by studying naïve views, the lesson plan and the lesson, the author gets a complex, self-reflective picture of her teaching, while the analysis of class observation diaries gives a new perspective: besides self-reflection, collegial reflections also appear (Szivák 2014).

Taking a broader and more objective perspective to this study, the author proposes that in teacher training, this kind of self-study research can potentially lead to the development of critical thinking in teacher candidates, as it may help them (and also teachers) to articulate what they are doing and why they are doing it (Dinkelman 2003:15). How critical thinking can lead to better teachers is the subject of a follow-up study.

References

- Arató Ferenc (2011): A kooperatív tanulásszervezés egy lehetséges paradigmaticus modellje. Doktori (PhD) értekezés. Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola. Pécs [Arato, F. (2011): A possible paradigmatic model for cooperative learning organization. Doctoral (PhD) Dissertation. University of Pécs Doctoral School of Education, Education and Society. Pécs]
- Arató Ferenc – Varga Aranka (2008): Együtt-tanulók kézikönyve. Bevezetés a kooperatív tanulásszervezés rejtelmébe. Budapest. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság. [Arato, F. - Varga, A. (2008): A handbook for learning together. An introduction to the secrets of cooperative learning organization. Budapest. Educatio Social Service Non-Profit Company.]
- Aronson, E. (2002). Building empathy, compassion, and achievement in the jigsaw classroom. In J. Aronson (Ed.), Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education . Academic Press. 209-225 p.
- Budavári – Takács Ildikó (2011): A tanácsadás szociálpszichológiája, Szent István Egyetem. [Budavari, T. - Takacs, I. (2011): Social Psychology of Counseling, St. Stephen's University.]
- Csapó Benő – Csépe Valéria (2012): Részletes tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez. Budapest. Nemzeti Tankönyvkiadó. [Benő Csapó - Valéria Csépe (2012): Detailed Content Frameworks for Diagnostic Evaluation of Reading. Budapest. National Textbook Publisher.]
- Deutsch, M. (1949). A Theory of Cooperation and Competition. Human relation, 2, 129-152 p.
- Dinkelman, T. (2003): Self-study in teacher education: a means and ends tool for promoting reflective teaching. Journal of Teacher Education. 54(1) 6-18 p.
- Gay, G., Kirkland K. (2003): Developing cultural critical consciousness and self-reflection in preservice teacher education. Theory into practice. 42 (3). 181-187 p.
- Géczi János – Huszár Zsuzsanna – Sramó András – Mrázik Julianna (2002): A romákkal kapcsolatos beállítódás vizsgálata tanárjelöltek körében. Magyar Pedagógia, 102. évf. 1. szám. 31–61 p. [Geczi, J. - Huszar, Zs. - Sramo, A. - Mrazik, J. (2002): Examining Roma attitudes among teacher candidates. Hungarian Pedagogy, 102 (1). 31-61 p.]
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1994) Leading the cooperative school. Edina: Interaction Book Company.
- Kagan, S. & Kagan, M. (2009). Kagan's Cooperative Learning. San Clemente: Kagan Publishing.

- La Boskey, V. K. (1997): Teaching to Teach with Purpose and Passion. Pedagogy for Reflective Practice. In.: Loughran, J. T. Russell T. (Ed.): Teaching about Teaching: Purpose, Passion and Pedagogy in Teacher Education. Falmer Press, London. 150–163 p.
- Lew, M., Mesch, D., Johnson, D., Johnson, R. (1986): Positive interdependence, academic and collaborative-skills group contingencies, and isolated students. American Educational Research Journal. 23(3) 476-488 p.
- Mrázik Julianna (2010): A tanárok hangja – Pedagógustevékenységek megítélése az oktatás egyes szereplői körében. Doktori (PhD) értekezés. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs. [Mrazik, J. (2010): Teachers' voice - Assessment of pedagogical activities by individual actors in education. Doctoral (PhD) Dissertation. University of Pécs, Faculty of Humanities Doctoral School of Education. Pécs]
- Mrázik Julianna (2015): Nevelés és iskola. A nevelés pedagógiai, antropológiai és összehasonlító megközelítése. Budapest. Ad Librum. [Mrazik, J. (2015): Education and school. Pedagogical, anthropological and comparative approaches to education. Budapest. Ad Librum]
- Pethőné Nagy Csilla (2005): Módszertani kézikönyv. Budapest. Korona Kiadó. [Pethone Nagy, Cs. (2005): Methodological handbook. Budapest..Korona Publisher]
- Slavin, R. E. (1983) Cooperative learning. New York: Longman
- Szivák Judit (2014): Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok. Eötvös Loránd Tudományegyetem. ELTE Eötvös Kiadó. [Szivak, J. (2014): Reflective theories, reflective practices. Eötvös Loránd University. ELTE Eötvös Publisher.]
- Varga Aranka (2011): A kooperatív alapelvek érvényesülését támogató struktúrák és szerepek. In.: Arató Ferenc – Dévényi Anna – Mrázik Júlia – Varga Aranka (szerk.): Kooperatív tanulásszervezés a felsőoktatásban. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudomány Kar, Pécs. 2011 [Varga, A. (2011): Structures and roles supporting the implementation of cooperative principles. In.: Arato, F. – Devenyi, A. – Mrazik, J. – Varga, A.: Cooperative learning organization in higher education. University of Pécs, Faculty of Humanities, Pécs.]

Nemes Gyöngyi

PhD-hallgató

PTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola

gyongyi0606@freemail.hu

gyongyi0606@gmail.com

SCHOOL EFFECTIVENESS IN A CHANGING EDUCATIONAL CONTEXT OF KAZAKHSTAN

***(NAZARBAYEV INTELLECTUAL SCHOOLS LEADING TOWARDS GIFTED
EDUCATION)***

ABSTRACT

In the education management and administration research area the studies on school effectiveness is a dominant issue. From the current research on school effectiveness, it became obvious that leadership is a crucial factor in educational success. Transferring the effective practices of schools is one of the core objectives in the educational system of Kazakhstan. It is the reason why identifying the characteristics of the effective school is an obligatory step in improving the quality of secondary education. The paper aims to explore the approaches for the conceptualization of school effectiveness, the key education policies implemented in Kazakhstan and the main principles of NIS reform leading towards the development of mainstream schools in the country. The findings include the overview of existing school practices for gifted education in Kazakhstan. The research provides recommendations on conducting research on school effectiveness that incorporates a variety of factors towards the holistic development of school practices as the research on Kazakhstani case raises a number of meaningful questions for discussion not only about the appropriate model of gifted children education but also about if the NIS model served the expectations of transitional society and if there is a particular risk with promoting elite education in Kazakhstan.

1. INTRODUCTION

The United Nations states “Quality Education” as one of the Sustainable Development Goals which aims to ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all. The goal emphasizes the importance of “the incentive for policymakers to refocus their efforts to ensure that the quality of education is improved and that more people of all ages can access it” (UNDP, 2019). Kazakhstan alongside with many other countries understands that education is a high priority and puts much effort to improve the quality.

The Government of the Republic of Kazakhstan exposed the commitment to promote the education system by making new reforms to the existing policy, analyzing best practices, and implementing them in Kazakhstani society. Consequently, education performance in Kazakhstan has consistently advanced in recent years (Bokayev, 2016).

In the education management and administration research area the studies on school effectiveness have dominated for some time. Despite the extensive research and practice to enhance school effectiveness, no coherently accepted set of guidelines concerning the school effectiveness assessment exists. Researchers in the area of school effectiveness often target to clarify dilemma respecting learners' or students' education outcomes which lead to call the schools more accountable being judged on the academic results in many cases. (Botha, 2010).

2. CONCEPTUALIZING DIFFERENT APPROACHES TO THE MEANING OF SCHOOL EFFECTIVENESS

First of all, the term "effectiveness" has been always ambiguous and it is important to be clarified to understand what is meant by "effective schools". A robust definition of "effectiveness" was invoked during the 1930s as "an action is effective if it accomplishes its specific objective aim" (Barnard & Andrews, 1968). Therefore, an effective school can be considered as "the school accomplishing its objectives" (Beare et al., 2018). However, the concept of "school effectiveness" can bear different meanings beyond its direct explanation that has been mentioned above and this has drawn to a global debate around the notion (Mortimore, 2001).

The term "school effectiveness" concerns to the "ratio of output to non-monetary inputs or processes" comprising the number of textbooks, classroom organization, professional development, teaching strategy, training of teachers and learning arrangements (Cheng, 1996). By educational output is meant the student growth and development that can be reasonably associated with educational experience (Lockheed, 1988). Besides, based on the school output nature, school effectiveness may be categorized as: "school's technical effectiveness" (or internal effectiveness) if the school outputs can be regarded as those that have happened in school or after schooling like learning behavior, skills attained, attitude change; and "societal effectiveness" if the school outputs have life-long impact and happen at the society level or on the life of the individual like social mobility, work productivity, salary and so on.

Although some exploratory ideas have been mentioned above, nevertheless the conceptualization and measurement of school effectiveness are controversial at the point. UNICEF states that the terms efficiency, effectiveness, equity, and quality have frequently been used synonymously with quality of education (UNICEF, 2000). In Kazakhstan, the concept of quality of education is not easy to define and characterize. Recently, in the international arena, several attempts were undertaken to define and improve the quality of education. UNESCO specifies the education quality according to four areas:

- 1) 'learning to know' emphasizes the learners build their knowledge daily, combining indigenous and 'external' elements;
- 2) 'learning to do' addresses the practical application of what is learned;
- 3) 'learning to be together' focuses on the critical skills for a life free from discrimination, where all have equal opportunity to develop themselves, their families and their communities;
- 4) 'learning to be' acknowledges that the skills needed for individuals to develop their full potential (EFA, 2005).

Hence, education quality emphasizes different areas of learning, covering the content knowledge of both external and local subjects; skills improvement needed in the labor market; qualities to create peaceful and equitable societies; and opportunities for individual development. However, these areas of education quality are difficult to measure. In Kazakhstan, one of the major international assessments, the Program for International Student Assessment (PISA) provides the assessment of education quality by considering the content of literacy. Along with PISA the other international assessments of OECD like TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) and PIRLS (Progress in International Reading and Literacy Study) that illustrate the way of testing secondary school youth and educational quality comparatively across the world as well as Kazakhstan (Bokayev, 2016).

Transferring the effective practices of schools is one of the core objectives in the educational system of Kazakhstan. It is the reason why identifying the characteristics of the effective school is an obligatory step in improving the quality of secondary education. Currently, one of the most accepted way to collect information on effective schools is the results of final national testing and exams. They are used both officially and non-officially to evaluate the quality of schools and make the annual report (Davis & Winch, 2015; Koretz, 2002). Kopeyeva (2017) concludes that measuring school effectiveness is needed to improve the education system of any country. However, one-sided measuring based on test results and school inspection is not enough to see the real picture of school contribution to the development of a child. Kazakhstani schools need an integrated analysis, case study, and methodological support.

3. THE EDUCATION CONTEXT OF KAZAKHSTAN: KEY REFORMS IN THE POLICY AGENDA

The early 21st century brought rapid economic growth and a consequently dramatical change of the perspective on education reform in Kazakhstan. The quality of education became as one of the crucial political priority for the economic development of the country concerning both society and individual (Bridges, 2014). It is important to mention 'human capital theory' to grasp the prevailing approach to the education reform in Kazakhstan and its influence on the future development of society. On one influential definition, the concept of human capital refers to 'the knowledge, skills, competencies, and attributes embodied in individuals that facilitate the creation of social and economic well-being' (OECD, 2001, p.18), and this sort of capital is seen as an important factor in the development of economic competitiveness in the form of investment through education and training. Education is a major form of human capital, and from this perspective, education policy is seen to be concerned with the development of human capital. A leading factor here is the recognition of 'skills gap' to supply the increasing demands of an economy that leads to encourage the practical application of knowledge acquired in the classroom, to advance learning skills, and to make learning lifelong pursuit (ADB, 2004, p. 37; Tasbulatova & Belosludseva, 2007).

For the education policy framework, the key reforms focus on the transition towards 12-year schooling model, introduction of trilingual model alongside with establishing Nazarbayev Intellectual Schools for gifted education.

The Kazakhstani education system experiences some challenges:

- The education system hardly reflected the new education paradigm of individualization and differentiation and showed the lack of choices between academic studies and vocational training in upper secondary education.
- The 'outdated' curriculum was a major concern for effective education.
- The difficulties in finding employment in the labor market after graduation for many secondary school graduates who didn't enter higher education institutions.
- The lack of student-centered teaching and learning as well as assessment systems (Steiner-Khamsi et al., 2006, p. 237).

In this context, the 12-year schooling is essential to improve the quality of education. The transition requires a systematic reorganization of the curriculum at all levels, updating the textbooks and training teachers for the new model of the system. The reform is seen as one of the most strategically important elements of the education modernization program and a key tool in achieving recognition of Kazakhstan's secondary school certificates by international universities, therefore 'enabling young people from Kazakhstan to continue

their studies in the best universities abroad' (Steiner-Khamisi et al., 2006, p. 238). The beginning of the transition to 12-year schooling is scheduled for 2015-16 with completion scheduled for 2020 (Bridges, 2014).

The diversity of ethnicity, religion, and languages impact Kazakhstan's education system. Over half (53.1%) of general day schools offer instruction in Kazakh, while 17.5% offer instruction in Russian and 28.9% are schools with Kazakh and Russian-medium instruction. Kazakhstan is also placing greater emphasis on English as a foreign language and language of instruction in subjects related to science, technology, and engineering (Bokayev, 2016). The role of the English language in education as an important skill has been widely discussed over the last decade in Kazakhstan. Thus, the 'trinity of languages' is seen as an indicator of effective education and the competitiveness of the country. Referring Kazakhstan's trilingual policies, Nazarbayev stated "I think the knowledge of three languages, teaching young people three languages, is the right thing to do, because it is an imperative of our time, our geographic location demands it, and technological development is closely linked to it (Nazarbayev, 2013).

There is also a growing number of students in schools for the gifted, as well as experimental schools that teach several subjects at advanced levels. It can be seen that there is no certain agreement on the schools to be considered as effective in the context of Kazakhstan. However, as it has been mentioned the project of Nazarbayev Intellectual School (NIS) was established pursuing the aim to facilitate the modernization of the secondary education system. The program is to combine the best traditions of Kazakhstan education and international best pedagogic practice, providing profiled preparation for students, and encouraging advanced study languages, i.e. 'the main site for testing the polylingual educational model and educational innovations' (Nazarbayev, 2010). This shows that in Kazakhstan NIS project was established to be an experimental platform to test the innovative practices.

4. NAZARBAYEV INTELLECTUAL SCHOOLS LEADING TOWARDS GIFTED EDUCATION

The discussion of gifted education has a long history, however, despite the fact, there is no accepted consensus over the definition of giftedness. Terman (1916, 1930) created the term 'intelligence quotient' (IQ) and high IQ was defined as giftedness. Gagné's (1991) differentiated model can make a distinction between two fundamental concepts in gifted education: giftedness and talent. The model comprises four domains of aptitude: intellectual, creative, socio-affective and sensorimotor. Giftedness is explained as the possession and use of spontaneously expressed natural aptitudes to the degree that places an individual at least among top 10% same-age peers.

Talent designates the mastery of systematically developed skills and knowledge in at least one field of human activity to a degree that places an individual within at least the upper 10% of age peers who are or have been active in that field or fields (Gagné, 1991, 1995). Even though Kazakhstan has quite a long history in the provision of education for gifted children, this area is still to be researched assiduously. In 1996, an important document 'About the state support and development of schools for gifted children' was signed and stated that 'a special school for gifted children is a type of comprehensive school, aimed at the teaching and training of children showing a wide range of intellectual abilities and special talents in different subjects (MOES, 1996). In the late 1990s, the policy leaders and educational officials admitted that it was time for an urgent change of the overall strategy to reform. The Government of Kazakhstan took a step to establish the "Orken" Joint-Stock Company aiming the developing the schools for gifted education that later were called as Autonomous Educational Organization 'Nazarbayev Intellectual Schools' (NIS). The NIS is designed to transform the way of education is provided to gifted students, the mission of which is 'to contribute to the development of the nation's intellectual elite' by offering a curriculum based on internationally recognized standards (Yakavets, 2014).

The NIS model of gifted education is multifaceted with the following distinctive features:

- State-funded, full-day schools with two directions (specializations): one is physics-mathematics and another chemistry–biology.
- A new governance structure: High Board of Trustees and a Board of Trustees.
- Academic freedom (e.g. in selecting curriculum).
- Internationally recognized curriculum (e.g. IB and a new curriculum developed with the support of Cambridge International Examination – CIE).
- Trilingual policy.
- Strategic partnerships with major international educational providers.
- Dissemination of accumulated experience: expected to transfer successful experience and practices to the wider system of education in Kazakhstan (Yakavets, 2014, p. 523).

The school is oriented for the most talented children which means to get a place in NIS is a highly competitive process. Moreover, after the sixth grade, all students in Kazakhstan are eligible to take entrance exams for applying for a grant in the seventh grade. These schools implement a new integrated curriculum, new subject programs, new criteria-based assessment system which was developed in partnership with CIE and the University of Cambridge. Consequently, the competitive selection process refers not only for students but teachers as well.

The teachers with strong academic qualifications, relevant teaching experience, and good language and IT skills are invited to work at school (Yakavets, 2014).

It is important to mention that NIS model is very dynamic as it has been changed several times based on the development through the practical process of implementation and consistent consultations with national and international experts.

5. CONCLUSIONS

The main motivation behind the secondary education reforms was the establishment of modern education space which stands for depicting the Kazakhstani perspective of moving towards new, European education standards (Steiner-Khamsi et al., 2006). A strategically important step toward world standards was the transition to a 12-year schooling model. The other ambitious and fundamental reform is the implementation of the trilingual policy. However, it took over 10 years for the whole education to understand the importance of the steps taken, the process is bringing changes in the system.

The case of Kazakhstan on gifted education raises several questions of not only an effective model for the education of gifted children but the role of a transitional society. It can be argued if the NIS model serves the expectations of the government and society along with the dangers associated with promoting elite education in Kazakhstan. It can be observed that NIS schools have better resources and material basis for teaching and learning. Although NIS was created unlike their mainstream counterparts they are expected to provide a model for the mainstream schools to follow. Transferability of the model raises the question of the tension between the conditions and expectation if the mainstream schools are able to follow the example NIS.

The policy agenda for change focuses not only on the translation of NIS curriculum, assessment and other effective practices, but improving conditions of children with disabilities and special educational needs in mainstream schools; the preparation of teachers for the new curriculum; raising the status of pedagogical profession; and the transition from 12-year schooling to higher education.

References

- ADB. (2004). Education Reforms in Countries in Transition: Policies and Processes. Six Country Case Studies Commissioned by the Asian Development Bank in Azerbaijan, Kazakhstan, Kyrgyz Republic, Mongolia, Tajikistan, and Uzbekistan. Manila: Asian Development Bank.
- Barnard, C. I., – Andrews, K. R. (1968). The Functions of the Executive. Harvard University Press.
- Beare, H. – Caldwell, B. J. – Millikan, R. H. – Caldwell, B. J. – Millikan, R. H. (2018). Creating an Excellent School: Some New Management Techniques. <https://doi.org/10.4324/9781351041546>
- Bokayev, B. (2016). The Improvement of the quality of primary and secondary education in Kazakhstan. 60.
- Botha, R. J. (2010). School effectiveness: Conceptualising divergent assessment approaches. South African Journal of Education, 30(4), 605–620. <https://doi.org/10.15700/saje.v30n4a391>
- Bridges, D. (2014). Education Reform and Internationalisation: The Case of School Reform in Kazakhstan. Cambridge University Press.
- Cheng, Y. C. (1996). School effectiveness and school-based management: A mechanism for development. London; Washington, D.C: Falmer Press.
- Gagné, F. (1991). Toward a Differentiated Model of Giftedness and Talent. In Handbook of Gifted Education, edited by N. Colangelo and G. A. Davis, 65–80. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Gagné, F. (1995). From Giftedness to Talent: A Developmental Model and Its Impact on the Language of the Field. Roeper Review 18: 103–111.
- Davis, A. – Winch, C. (2015). Educational Assessment on Trial. Bloomsbury Publishing.
- EFA. (2005). Global Monitoring Report. Retrieved from http://www.unesco.org/education/gmr_download/chapter1.pdf
- Kopeyeva, A. (2017). Искривленное Зеркало: Насколько Объективно Оценивается Качество Работы Школ? Современное Образование, 1(105), 8.
- Koretz, D. M. (2002). Limitations on the Use of Achievement Tests as Measures of Educators' Productivity. The Journal of Human Resources, 37(4), 752. <https://doi.org/10.2307/3069616>
- Lockheed, M. E. (1988). The Measurement of Educational Efficiency and Effectiveness. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED303921>

- MOES (Ministry of Education and Science). 1996. Ministry of Education and Science, Republic of Kazakhstan: About the State Support and Development of Schools for Gifted Children. Almaty, MOES.
- Mortimore, P. (2001). Globalisation, Effectiveness and Improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 12(2), 229–249. <https://doi.org/10.1076/sesi.12.2.229.3453>
- Nazarbayev, N. (2010). The Strategic Plan of the Development of the Republic of Kazakhstan until the Year 2020. Decree of the President of the Republic of Kazakhstan No.922.
- Nazarbayev, N. (2013). Kazakhstan visit: Prime Minister's press conference with Nursultan Nazarbayev. 1 July. Retrieved from <https://www.gov.uk/government/speeches/kazakhstan-visit-prime-ministers-press-conference-with-nursultan-nazarbayev>
- OECD. (2001). *Public Sector Leadership for the 21st Century*. Paris: OECD Publishing.
- Steiner-Khamisi, G. – Silova, I. – Johnson, E. (2006). Neoliberalism liberally applied: Educational policy borrowing in Central Asia. *World Yearbook of Education*, 217–245.
- Tasbulatova, S. – Belosludseva, V. (2007). *Skills Development and Poverty Reduction in Kazakhstan*. ETF working document. European Training Foundation.
- Terman, L. M. (1916). *The Measurement of Intelligence: An Explanation of and a Complete Guide for the Use of the Stanford Revision and Extension of the Binet-Simon Intelligence Scale*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Terman, L. M. (1930). *Mental and Physical Traits of a Thousand Gifted Children*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- UNDP. (2019). *The Sustainable Development Goals Report 2019*.
- UNICEF. (2000). *Defining quality in education: A paper presented by UNICEF at a meeting of the International Working Group on Education*. Retrieved November 18, 2018, from http://unesdoc.unesco.org/Urlis/cgi-bin/ulis.pl?catno=199104&set=4FF07C6D_0_26&gp=&lin=1&ll=c
- Yakavets, N. (2014). Reforming society through education for gifted children: The case of Kazakhstan. *Research Papers in Education*, 29(5), 513–533. <https://doi.org/10.1080/02671522.2013.825311>

Dana Nurmukhanova

Ph.D. hallgató
Eötvös Lóránd Tudományegyetem
Neveléstudományi Doktori Iskola
dana.nurbatyr@gmail.com

János Győri

egyetemi tanár
Eötvös Lóránd Tudományegyetem
Pedagógiai és Pszichológiai Kar
gyori.janos@ppk.elte.hu

COMPETENCIES IN EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT (ESD) IN TEACHING CURRICULA

ABSTRACT

The paper relates to the 17 Sustainable Development Goals (SDGs) of the United Nations, namely the 4th goal (Quality Education) which aims to “ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all”. The purpose of this paper is to promote a holistic understanding of teachers’ competencies in education for sustainable development (ESD), which reveals a specific role of educators, and to propose the necessity of elaborated strategies on the institutional level under the Education 2030 agenda. The framework is based on relevant research in the field of ESD and integrates a number of previously published works under this topic. Competencies in education for sustainable development are addressed from the perspective of educators and are positioned as an integral part of student teachers’ curricula. The paper establishes the foundation for the recognition and implementation of education sustainability development goals into the strategic planning of institutions and beyond, as a core of the teaching curricula. The paper states the need to develop the smaller-scale (curriculum) goals in an explicit manner to ensure the holistic vision for sustainable development in teaching institutions.

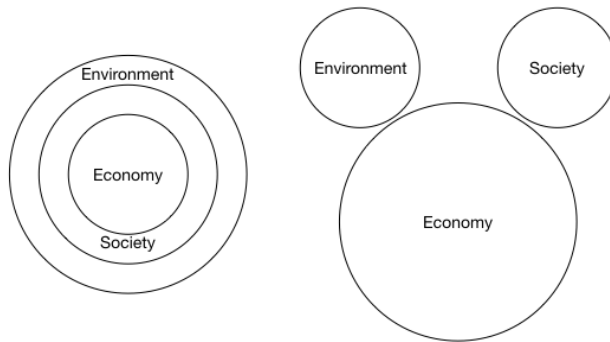
Keywords: teacher competencies, education for sustainable development, teaching curriculum.

1. INTRODUCTION

Over the last decade sustainability awareness has become a buzzword as it reached the attention of the masses; it has been marked by the strong recognition of the importance of knowledge, skills, values, and attitudes needed to address key issues of sustainable quality life (Leicht, Combes, Byun, & Agbedahin, 2018). Nevertheless, the concept is far from new and has been best described by the 1987 Brutland Commission Report as “development that meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs” (Education for Sustainable development Sourcebook, 2012, p. 5).

Sustainability is an overarching paradigm that incorporates holistic and embedded view on society, economy, and environment. The model below describes the transformational view on sustainability through the years.

Model 1.: Visualizing sustainability



(Education for sustainable development sourcebook, 2012, p.5).

The model suggests the balanced pursuit of development through environmental, societal, and economic consideration targeted on the improved quality of life. It is important to recognize that sustainability is a constantly evolving concept, therefore it should be modified to represent the local contexts in a given time. Nevertheless, throughout the history, sustainability has represented the core values related to human dignity, fundamental freedoms, human rights, equity, and care for the environment, encompassing present and extending to the future generations.

A vision for global development and transformation, under the overarching “Agenda 2030” adopted by member states of the United Nations, encompasses now 17 sustainable development goals and 169 targets. The 4th goal – Quality Education – aims to “ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all” (Satish, et al., 2013, p. 22). Major progress has been made in promoting access to education and increasing enrolment rates, particularly among women and girls, which is in the direct connection to improving people’s lives and sustainable development.

The 4th SDG – Quality Education – is summarized in seven outcomes and three means of implementation:

1. universal primary and secondary education
 2. early childhood development, care, and pre-primary education
 3. equal access to affordable and quality vocational and higher education
 4. increase in relevant skills for employment, decent jobs, and entrepreneurship
 5. gender equality and inclusions
 6. universal youth literacy and numeracy
 7. knowledge and skills to promote sustainable development
- A. effective and inclusive learning environments
 - B. scholarships for developed and developing countries
 - C. qualified teachers

The specific focus on this papers lays upon target 4.7 – to “ensure that all learners acquire the knowledge and skills needed to promote sustainable development, including, among others, through education for sustainable development and sustainable lifestyles, human rights, gender equality, promotion of a culture of peace and non-violence, global citizenship and appreciation of cultural diversity and of culture’s contribution to sustainable development” through substantially increased supply of “qualified teachers, including through international cooperation for teacher training in developing countries, especially least developed countries and small island developing States” (Satish, et al., 2013, p. 25).

The crucial role is placed upon educators engaged in teacher training programs to model sustainable teaching to answer contemporary demands. Rieckman (2018) considers educators to be the power agents of change having crucial knowledge and competencies for restructuring educational institutions towards sustainability. However, to increase effectiveness, UNESCO (2014, as cited in Rieckman, 2018) proposes to integrate ESD into pre-service and in-service teacher education programs. Teacher education program should be developed and reoriented to encompass the key sustainability competencies, including knowledge, skills, attitudes, values, motivation, and commitment. UNECE (2012) offers an extensive list of the competences for educators in education for sustainable development. The essential characteristics of the model include a holistic approach to education, envisioning change, and achieving transformation; while the teaching competencies are clustered along educators’ knowledge, skills, means of collaboration, and personal attributes.

The wider variety of sustainability competence models (Sleurs, 2008; Rauch & Steiner, 2013; Bertschy, Kunzli, & Lehmann, 2013) involve the complex interconnectedness of educators' values, attitudes, behaviors with the broader contexts of culture and society. Nevertheless, the authors agree that the driving force of implementation of ESD is consistency and institutions' holistic approach to it.

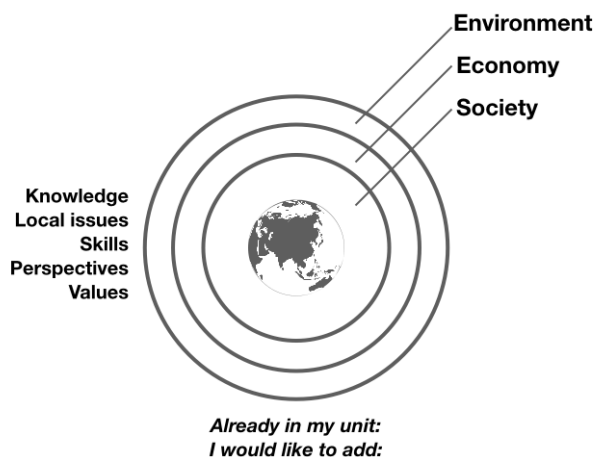
2. ESD IN TEACHING CURRICULUM AND TEACHERS' COMPETENCIES

Derived from the review of the above-mentioned literature the paper focuses on education sustainability in teacher training curricula and necessary sustainability development competencies of educators. Putting these into the context of higher education the paper addresses the following questions:

- How to check whether ESD goals are present in a teacher preparation/training curriculum?
- How to check whether educators possess necessary competencies to teach for sustainable development?

Literature suggests the coordinated efforts of national education policy-makers and teachers to be the most effective combination to address the issues of sustainability development in education. Reorienting teaching curriculum to address sustainability can be initiated on every level. Teaching curricula should be systematically revisited by the local (national) regulating bodies in order to identify the knowledge, issues, perspectives, skills, and values of sustainable development. Teachers should integrate them into routine teaching practice through establishing necessary links between taught curriculum and sustainability. A proper solution to the reorientation would encompass relevant local environmental, social, and economic contexts, as well as addressing local cultural background.

Model 2.: Curriculum reorientation, by author. Based on UNESCO Exercise for reorienting curriculum



(Education for sustainable development sourcebook, 2012, p.10).

UNESCO Education for Sustainable Development Sourcebook (2012) suggests a number of practical tools and exercises that address sustainability in existing curricula. The ESD Lens Review Tool 9: ESD integration in the curriculum (2010) focuses on the extent to which ESD is integrated into the curriculum. It also offers the reference sheets for assessing the curriculum on ESD knowledge, skills, relevant issues, contemporary perspectives, core values, and principles.

Table 1. Teacher training curriculum reorientation: suggested modifications by the author.

Learning area (subject)	Syllabus	Objectives		Concepts, topics, examples	
	In this column list documents relevant to ESD	In this column identify how the learning objectives reflect ESD	and what gaps exist (social, cultural, economic, environmental)	In this column, list the concepts, topics, and examples that reflect ESD	and what gaps exist
Subject 1					
Subject 2					

The Review Tool suggests rigorous revisiting of the existed curriculum by the educators, program planners, heads of the departments, and interested stakeholders. Subject by subject overview of the curriculum identifies the gaps in teaching objectives and the coverage area, therefore, enables to make necessary modifications on the level of program development.

UNESCO suggests the holistic view on quality education related to the systems of education as well as individual learners (Education for Sustainable development Sourcebook, 2012). The main goal of quality education is meeting the needs of the variety of students implementing the wide variety of student-centered techniques, as opposed to the traditional pedagogies that encourage the outdated rote memorization and one-way knowledge transfer.

The variety of techniques in use addresses the vast diversity of contemporary classrooms. The methods used in the classroom encourage students' inquiry, analysis, critical thinking, and decision-making – establishing participatory learning as the routine procedure in the class. Participatory learning skills are defined by Adomson & Hoffman (2013) as “the ability to plan and act with others but also to find collective decisions in a democratic and fair way” (p. 4), which can be attached to the democratic learning dimension of ESD.

Pedagogies associated with ESD stimulate pupils to ask questions, analyze, think critically and make decisions, thus shifting from teacher-centered to student-centered lessons, from rote memorization to increased comprehension.

UNESCO Sourcebook (2012) suggests simulations, class discussion, issues analysis, and storytelling as sample teaching techniques to stimulate different learning processes, though highlighting the existence of unlimited resources and encouraging the combination of techniques. The table below briefly summarizes the suggested techniques.

Table 2.: By the author, based on Teaching techniques for ESD

Teaching technique	Connection to ESD	Why
Simulation	engaging pupils with various learning modalities, thereby promoting equity; addressing real-life problems adding relevance to the curriculum; promoting higher-order thinking skills.	to elaborate abstract and complex aspects providing concrete examples for children and adolescents
Class discussions	promoting student-centered classrooms; stimulating students' analytical and critical-thinking skills; promoting participatory learning.	to enhance the ability to communicate orally and in writing
Issue analysis	bringing relevance to the curriculum; promoting higher-order thinking skills; promoting critical thinking and decision-making; promoting thinking about the future.	to develop an understanding of complex issues of sustainability in local communities
Storytelling	establishing the link to the cultural dimension of sustainability.	to add a human element into concepts and definitions

(Education for sustainable development sourcebook, 2012, pp. 15-19).

On the example of the teaching techniques mentioned above, but not limited to those, the following grid is suggested to visualize the implementation of the teaching methods in agreement with the education for sustainability development.

Table 3.: Teaching techniques for ESD, by the author.

What?	How?	Means	Activities
Critical thinking	Discussion	Drama	Simulations
Social critique	Analysis	Music	Class discussions
Analysis of local context	Application of values	Design	Issue analysis
		Drawing	Storytelling

Table 3 suggests the potential of teaching several techniques to address the diverse classrooms with the necessary balance of student-centered and teacher-centered approaches. It also encourages the combination of the methods in the ESD learning process.

3. CONCLUSIONS

It is necessary to implement systematic action research when addressing teaching curriculum to ensure ESD goals go beyond on-paper integration of relevant aspects and methods. There is a growing need for continuous training of educators, curriculum developers, program leaders, policymakers, and other interested stakeholders on the issues of sustainability development. Policymakers and administration should lead and encourage the use of the existing ESD Review Tools which should be locally modified to target specific contexts. Ongoing systematic reorientation of the teaching curriculum should take place in teacher training institutions across the hierarchy of decision-makers. Every teaching curriculum should adopt the embedded view on environmental, social, and economic goals.

It is necessary to understand the educators' view on Education for Sustainability Development, which can be reached through individual and focus group interviews focusing on their understanding, perceptions, fears, and expectations regarding ESD. Teaching institutions should establish a well-designed support system to enhance educators' collaboration through peer observations and access to the knowledge-sharing platform. Systematic thorough analysis and evaluation of the course descriptions (syllabi) on the presence of ESD items and checklists with the focus on course components, teaching methods, teaching techniques, and class activities should be regularly implemented as self-reflection and peer-observation tools to promote ESD integration into day to day teaching.

References

- Adomsent, M. – Hoffman, T. (2013). The concept of competencies in the context of Education for Sustainable Development (ESD). Schools for Sustainability - a Resource Toolkit for Teacher Training. ESD Expert Network.
- Bertschy, F. – Kunzli, C. – Lehmann, M. (2013). Teachers' competencies for the implementation of educational offers in the field of education for sustainable development. Sustainability, 5, 5067-5080.
- Education for Sustainable Development in Action Learning & Training Tools. (2010). Education for Sustainable Development Lens: A Policy and Practice Review Tool. Paris: UNESCO Education Sector.
- Leicht, A. – Combes, B. – Byun, W. J. – Agbedahin, A. V. (2018). From Agenda 21 to Target 4.7; the Development of ESD. In A. Leicht, J. Heiss, & W. J. Byun, Issues and trends in Education for Sustainable Development (pp. 25-38). Paris: UNESCO.
- Rauch, F. – Steiner, R. (2013). Competences for education for sustainable development in teacher education. CEPS Journal, 3, 9-24.
- Rieckman, M. (2018). Learning to transform the world: key competencies in ESD. In A. Leicht – B. Combes – W. J. Byun – A. V. Agbedahin, Issues and trends in Education for Sustainable Development (pp. 39-59). Paris: UNESCO.
- Satish, A. – Rajeswari, G. – Thomas, H. – Deepika, J. – Wendy, M. – Edwin, N. – Rosalba, T. (2013). Teaching the Sustainable Development Goals. (H. Thomas – G. Rajeswari, Eds.) Bonn: Engagement Global.
- Sleurs, W. (2008). Competencies for ESD (Education for Sustainable Development) teachers. A framework to integrate ESD in the curriculum of teacher training institutes. Brussels: Comenius 2.1 project.
- UNECE. (2012). Learning for the Future: Competences in Education for Sustainable Development. Utrecht: United Nations.

Taisia Muzafarova

Ph.D. Student

Eötvös Lóránd Tudományegyetem

taisiamuzafarova@gmail.com

HERA 2018. ÉVI KÖZHASZNÚSÁGI BESZÁMOLÓJA

A Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Szövetségét (HERA – Hungarian Educational Research Association) 1989-ben alapították, majd 2011 szeptemberében megtartotta (újra)alakuló ülését, és 2012. március 12-én közhasznú szervezetként jegyezte be a Fővárosi Törvényszék. A HERA az EERA (European Educational Research Association) magyar tagszervezete. A civil szervezet elsődleges célja, hogy hálózatba szervezze a hazai nevelés- és oktatáskutatás résztvevőit, a kutatási terület iránt érdeklődőket, valamint bővítse a magyarországi oktatás- és neveléskutatás nemzetközi kapcsolatrendszerét. A HERA további célja, hogy szakmai részvételt biztosítson a hazai és nemzetközi tudományos hálózatokban, konferenciákon; hazai és nemzetközi nevelés- és oktatáskutásokat folytasson, azokat támogassa; fórumot biztosítson a nevelés- és oktatáskutatóknak; tudományos, szakmai véleményt nyilvánítson az oktatásügy kérdéseiben; tudományos kiadványokat szerkesszen, azokat szakmailag támogassa; konferenciákat, képzéseket és egyéb szakmai-tudományos rendezvényeket szervezzon. A HERA kiemelten kezeli a hátrányos helyzetű társadalmi csoportok esélyegyenlőségének kérdéseit, társadalmi esélyeik javítását oktatás, nevelés, művelődés és képzés révén. Törekszik a koherens magyar felsőoktatási-filozófia és modell kialakítására, a felsőoktatás és a közoktatás partneri viszonyára. Az egyesület a magyar kapcsolatrendszer hálózatszerű működtetése mellett a magyarországi nemzeti és etnikai kisebbségekkel, valamint a határon túli magyarsággal is kapcsolatokat épít, emellett nemzetközi szervezeti tagságokat létesít európai és Európán túli hasonló célú szervezetekkel.

SZERVEZETEK, TAGSZERVEZETEK ÉS SZAKOSZTÁLYOK

A HERA döntéshozó és döntéshozó szervei:

- közgyűlés: A tagok összessége alkotja. Évente a HuCER keretében ülésezik.
- elnökség: Az elnökség a HERA tagok által öt évre választott háromtagú bejegyzett hivatalos képviselő szerv, 2018-ban Kozma Tamás – elnök, Juhász Erika – alelnök, Tóth Péter - alelnök töltötték be ezt a szerepet.
- kibővített elnökség: A háromtagú elnökség kibővítve az alábbi tagokkal: a HERJ fő-szerkesztője, a nemzetközi koordinátor, az általános titkár és a szervező titkár. Kéthetente ülésezik.
- vezetőség: A kibővített elnökség, a tagszervezetek vezetői és a szakosztályok vezetői alkotják együttesen. Havonta ülésezik.

Tagszervezetek

A HERA 2018-ban *tizenkét tagszervezettel* rendelkezik az alábbi intézményekben: a Debreceni Egyetemen, az Eötvös Loránd Tudományegyetemen, az Eszterházy Károly Egyetemen, a Kaposvári Egyetemen, a Kodolányi János Egyetemen, a Nyíregyházi Egyetemen, az Oktatóskutató és Fejlesztő Intézetben, az Óbudai Egyetemen, a Pannon Egyetemen, a Pécsi Tudományegyetemen, a Soproni Egyetemen, valamint a Szegedi Tudományegyetemen.

Szakosztályok

A HERA-nak számos kutatási területen működik szakosztálya. Az **Állampolgári Nevelés és Oktatási jogok Szakosztálya** az állampolgári nevelést, az állampolgári kompetenciákat továbbá azok oktatási és nevelési környezetben való érvényesülését, a gyermek és ifjúsági jogok érvényesülését kutatja. A **Családi Életre Nevelés Szakosztály** célja a hazai kutatásokban és gyakorlati oktatásban kevésbé feltárt területnek, a családi életre nevelésnek elméleti megalapozása. Annak empirikus kutatása, valamint az oktatási és nevelési folyamatba történő hatékony beágyazódásának elősegítése. A **Felnőttkori és Közösségi Tanulás Szakosztály** a felnőttkori és közösségi tanulás területét érintő hazai és nemzetközi kutatások megismertetését, a kutatók információ- és tapasztalatcseréjének elősegítését célozza. A **Felsőoktatás-kutató Szakosztály** elsősorban kutatók közötti tapasztalatcserét valósít meg, elemzi a felsőoktatás változásait és problémáit, valamint tudományos kutatási és fejlesztési programokat valósít meg. A **Gyermekevédelem és Szociálpedagógia Szakosztály** kutatási és konzultációs fórumot biztosít azoknak a szakembereknek, akik a gyermek- és ifjúságvédelem tématerületén kutatási, fejlesztési tevékenységet folytatnak. Az **IKT Szakosztály** lehetőséget biztosít a digitális technológia megjelenésével, villámgyors elterjedésével és folyamatos fejlődésével kapcsolatos változások, folyamatok kutatóinak szakmai eszmecserejére, kapcsolati hálójuk gondozására, szélesítésére. A **Katonapedagógia Szakosztály** célja, hogy megismerje és kutassa a katonai, honvédelmi, hazafias nevelés helyzetét, megossza a kutatási tapasztalatokat. Arra törekszik, hogy összehangolja a magyar hazafias neveléssel foglalkozó kutatásokat. A **Koragyermekkorai nevelés Szakosztály** a koragyermekkorai neveléssel kapcsolatos hazai kutatásokat, szakmai párbeszédet kívánja elősegíteni. A **Környezetpedagógiai Szakosztály** lehetőséget kínál a környezeti nevelés és oktatás kérdéseivel foglalkozó kutatók, intézmények/szervezetek hálózatszerű munkájának elősegítésére. A **Közoktatási Szakosztály** elősegíti a közoktatás, köznevelés területét kutatók tapasztalatcseréjét, kapcsolatot tart a közoktatással foglalkozó szakmai szervezetekkel, nyomon követi a közoktatási folyamatokat. A **Neveléstörténeti és Összehasonlító Neveléstudományi Szakosztály** célja a neveléstörténet és az

összehasonlító neveléstudomány kutatóinak összefogása, az ezáltal létrejövő kapcsolati háló folyamatos erősítése és építése. Az **Oktatásszociológia Szakosztály** a tanulás és tanítás szociológiai problémáit vizsgáló kutatók számára teremt közös gondolkodási és kutatási fórumot. Célja a hazai tudományos közbeszéd ösztönzése a magyar és kelet-európai tanulási-tanítási helyzetekről. A **Romológia Szakosztály** célja, hogy megismerje és kutassa a cigányság és más, iskolázási hátrányban lévő népcsoportok magyarországi és nemzetközi helyzetét, összehangolja a hazai és részben a nemzetközi romológiai kutatásokat. A **Sportpedagógia Szakosztály** lehetőséget nyújt olyan kutatók együttműködésére, akik célul tűzték ki a sport és testnevelés, sportolók, testnevelők és edzők, sportintézmények, sportpolitikák stb. pedagógiai és szociológiai vizsgálatát. A **Szakképzés és Foglalkoztatás Szakosztály** célja a szakképzés és a foglalkoztatás, valamint ennek társadalmi összefüggéseit vizsgálni kívánó kutatók és kutató műhelyek hálózatba szervezésének elősegítése, a kutatási eredmények terjesztése és megvitatása. A **Szakképzés-pedagógiai és Szakmai Tanárképzési Szakosztály** célja empirikus pedagógiai és pszichológiai kutatások folytatása a szakképzés, a szakmai tanárképzés, a mentorképzés és a felsőoktatás-pedagógia területén, intézményközi együttműködéssel, valamint a közreműködő felsőoktatási intézmények jó oktatási gyakorlatainak, innovációinak megismerése, széleskörű elterjesztése a HERA hálózatán keresztül. A **Tantervkutató Szakosztály** összefogja a különféle helyi és központi tartervek kutatásával foglalkozó szakemberek munkáját, tapasztalatcserét valósít meg a tantervkutatók között. A **Zenepedagógiai Kutatások Szakosztály** célja a szakmai tudományos rendezvények szervezése, a zenepedagógiai kutatások aktuális problémáinak, új eredményeinek követése, nemzetközi és hazai pályázatokban való részvétel, valamint a doktori képzésben résztvevők közötti kapcsolat erősítése, tudományos tevékenységeinek támogatása.

A tagszervezetek és a szakosztályok száma folyamatosan bővül, ami nyomon követhető a HERA honlapján (www.hera.org.hu).

TEVÉKENYSÉGEK

Konferenciák szervezése

A HERA éves konferenciája a HuCER (Hungarian Conference on Educational Research – Oktatókutatók Magyarországi Konferenciája). A HuCER sorozat ötletének alapját nemzetközi minta adta. A HERA tagja az európai országok oktatáskutató egyesületeit tömörítő EERA-nak (European Educational Research Association – Európai Oktatókutatók Egyesülete). Az EERA 1992 óta minden évben megrendezi az oktatáskutatók európai konferenciáját, az ECER-t (European Conference on Educational Research – Oktatókutatók Európai Konferenciája). A vándorkonferencia minden évben más országban kerül megrendezésre az adott ország EERA tagszervezetének koordinálásával, de az EERA szakmai irányításával és pénzügyi finanszírozásával. Ez lehetőséget nyújt arra, hogy az oktatáskutatások eredményeinek disszeminációján túl az egyes országokat közvetlenül megismerhessék a résztvevők, ott akár egy-egy jelentős oktatási szervezet közvetlen megismerésén is részt vehessenek, megismerjék a helyi oktatáspolitikai tendenciákat és viszonyokat. Ennek mintájára kezdeményezte a HERA elnöksége, hogy legyen évente egy olyan konferenciája az oktatáskutatóknak, amely vándorkonferenciaként mindig más városban kerül megrendezésre, olyan városokban, ahol a HERA rendelkezik helyi tagszervezettel. Itt az EERA mintájára az oktatáskutatói eredmények bemutatásán túl cél a helyi tagszervezet tevékenységének és tagjainak megismerése is. A tagszervezetek előzetes jelentkezés alapján jelentik be szándékukat a konferencia szervezésére, és amennyiben a HERA vezetősége azt támogatja, akkor indulhat a szervezői munka. A konferencia szakmai alapprogramját a HERA elnöksége és vezetősége alakítja ki a szervező tagszervezettel együttműködve. A második évtől kezdve az EERA mintájára a konferencia pénzügyi lebonyolítása a HERA-hoz került.

2018. májusában a Kodolányi János Főiskolán került megrendezésre a HuCER konferencia, Székesfehérváron. (2018. júliusban Egyetemmé váltak.)

Díjak

A HuCER konferencia életre hívásával párhuzamosan kerültek megalapításra a HERA díjak. A HERA kiemelten támogatja a kiváló tudományos publikációkat, és különösen a fiatal kutatók tudományos eredményeit bemutató kimagasló publikációkat. Erre a célra alapította a vezetőség a HERA publikációs díjat: „*A legjobb nevelés- és oktatáskutatói mű*”, amelyre minden konferencia felhívása alapján a konferenciát megelőző évben megjelent publikációval lehet pályázni. A publikációkat háromtagú zsűri értékeli úgy, hogy a publikációkat anonim formában kapják meg, és mind a hárman pontozzák, majd a három pontszám átlagolásával alakul ki a végső sorrend. Minden nevező részvételi oklevelet kap, az első három helyezett pedig részvételi lehetőséget az ECER főkonferenciáján vagy előkonferenciáján vagy a HuCER konferencián, valamint értékes könyvesomagot és a helyezést tanúsító díszoklevelet. Az eddigi években 15-20 pályázó indult évente a publikációs díjért, a helyezettek listája megtekinthető a honlapunkon.

A HERA az oktatáskutatás szakterületen, a köz-, felső- vagy felnőttoktatás területén oktatáskutatásban végzett munkájukkal kimagasló teljesítményről tanúbizonyságot tevő szakemberek elismerésére *Báthory-díjat* alapított 2013-ban. A díjjal egy Juha Richárd szobrászművész által tervezett és kivitelezett bronz emléktábla és díszoklevél jár. A díjat 2018-ban Pukánszky Béla, a Szegedi Tudományegyetem professzora kapta.

2017-ben új díj került alapításra HERA-ért díj címmel, amelyet a HERA működtetésében, szervezésében és népszerűsítésében kiemelkedő munkát végző tagunk kaphat (az elnökség tagjainak kivételével). A díjjal egy HERA-ért feliratú színezüst, a HERA logóját mintázó puzzle alakú kitűző és díszoklevél jár. A 2018. évi díjazott az ELTE tagszervezettől, Fehérvári Anikó, korábbi alelnök lett.

Kiadványok

A *HERJ* (Hungarian Educational Research Journal, <http://herj.lib.unideb.hu>) a HERA angol nyelvű folyóirata, amelyben nemzetközi publikációs lehetőséget biztosít a nevelés- és oktatáskutatók számára. Az írások főképp az európai nevelés- és oktatás területére koncentrálnak. A lap szívesen fogad felmérésekről szóló beszámolókat, összehasonlító, tapasztalati és történelmi, valamint elméleti, ugyanakkor mind kvantitatív, mind kvalitatív szemléletű tanulmányokat. A folyóirat lektorált, akadémiai és tudományos írásokat közöl, kizárólag angol nyelven. A lapnak évente négy száma jelenik meg online formátumban. A HERJ kiadója a Debreceni Egyetemi Könyvtár és Kiadó.

Az *Oktatás és Társadalom* kötet sorozatban a HERA küldetéséhez illeszkedő monográfiákat és egyéb köteteket jelentetünk meg, 2018-tól a Gondolat Kiadó gondozásában.

A *HERA Évkönyvek* sorozatban a HERA szakosztályainak fő kutatásait mutatjuk be. Minden évben az előző évi tanulmányokból válogatunk a kötetbe, és minden Évkönyv tartalmazza a HERA Közgyűlése által elfogadott előző évi közhasznúsági szakmai beszámolót. 2018-ban a kötet az Innováció, kutatás, pedagógusok címet kapta.

Együttműködések

A HERA széleskörű együttműködésekre kíván támaszkodni, amelyet folyamatosan bővít és formális együttműködési szerződések keretében is megerősít. Fő együttműködő szervezetek 2016-tól: II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Belvedere Meridionale, Debreceni Egyetem Felsőoktatási K&F Központ, Debreceni Egyetem Egyetemi és Nemzeti Könyvtár, Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program, Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola, Neveléstudományi Egyesület, Nyilas Misi Tehetséggondozó Egyesület (Románia), Oktatókutató és fejlesztő Intézet, Pécsi Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola, Új Mandátum Könyvkiadó.

A HERA 2018-ban is havi rendszeres támogatást nyújtott a Nyilas Misi Tehetséggondozó Egyesületnek. A romániai magyar szervezet ebből két tehetséges fiatal számára nyújtott kiemelkedő tanulmányi eredményei alapján folyamatos ösztöndíjat.

Összeállította: a HERA elnöksége