Képzés és Gyakorlat

Training & Practice

14. évfolyam 2016/3–4. szám

A tartalomból:

- **DI BLASIO BARBARA: Módszertani útkeresés a matematikatanításban**
- **PRINCZ ENIKŐ – BENCÉNÉ FEKETE ANDREA: Középiskolai kollégiumi program a lemorzsolódás megelőzésére**
- **BECSEI-BALOGH RENÁTA – SZILI KATALIN: Kórház-pedagógia**
- **GOMBOS PÉTER – SÁROSI SZILVIA: Egy pszichológiai jelenség és annak megjelenése az ifjúsági irodalomban**
- **DÓRA, LÁSZLÓ: Some ideas about using mass media in adult education**
- **GONDA, ZSUZSA: The ICT competence and development perspectivesof teacher trainees during teaching practice**

Képzés és Gyakorlat

A Kaposvári Egyetem Pedagógiai Karának és
a Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Karának
neveléstudományi folyóirata

14. évfolyam 2016/3−4. szám

Szerkesztőbizottság

Bencéné Fekete Andrea főszerkesztő
Kövérné Nagyházi Bernadette olvasószerkesztő
Kopházi Molnár Erzsébet angol nyelvi lektor
Szilvási Zsuzsanna német nyelvi lektor
Podráczky Judit, Varga László, Szombathelyiné Nyitrai Ágnes, Belovári Anita, Kissné Zsámboki Réka, Molnár Csilla, Patyi Gábor, Tóth Ildikó

Nemzetközi Tanácsadó Testület

Ambrusné Kéri Katalin, Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Pécs, HU
Andrea M. Noel, State University of New York at New Paltz, USA
Bábosik István, Kodolányi János Főiskola, Székesfehérvár, HU
Tünde Szécsi, Florida Gulf Coast University, College of Education, Fort Myers, Florida, USA
Chantana Chanbangchong, Faculty of Education, Naresuan University, Muang District, Phitsanulok, TH
Czékus Géza, Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka,SER
Erdélyi Margit, Selye János Egyetem Tanárképző Kar, Komárno, SK
Johann Pehofer, Pädagogische Hochschule Burgenland, Eisenstadt, AT
Szombathelyiné Nyitrai Ágnes, Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar, Kaposvár, HU
Krysztof Biel, Jesuit University Ignatianum in Krakow, Faculty of Education, Krakow, PO
Jolanta Karbowniczek, Jesuit University Ignatianum in Krakow, Faculty of Education, Krakow, PO
Maria Franciszka Szymańska, Jesuit University Ignatianum in Krakow, Faculty of Education, Krakow, PO

Szerkesztőség

Bencéné Fekete Andrea főszerkesztő
Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar
Képzés és Gyakorlat Szerkesztősége
E-mail: fekete.andrea@ke.hu
7400, Kaposvár, Guba Sándor út 40.
Telefon: +36-82-505-800/820
Web: http://trainingandpractice.hu
Web-mester: Horváth Csaba
Felelős kiadó: Podráczky Judit dékán

A közlési feltételeket
a http://trainingandpractice.hu honlapon olvashatják szerzőink.

Képzés és Gyakorlat

Training and Practice

14. évfolyam, 2016/3–4. szám

TARTALOM

Table of Contents

SZERKESZTŐI KÖSZÖNTŐ 7

TANULMÁNYOK

BERTALAN PÉTER TAMÁS – HORVÁTH SZILÁRD: Miért volt szükség a köznevelés HR-ének reformjára? 9

DI BLASIO BARBARA: Módszertani útkeresés a matematikatanításban. Kutatási tapasztalatok 25

PRINCZ ENIKŐ – BENCÉNÉ FEKETE ANDREA: Középiskolai kollégiumi program a lemorzsolódás megelőzésére 47

BECSEI-BALOGH RENÁTA – SZILI KATALIN: Kórház-pedagógia 65

KÉPZÉS ÉS GYAKORLAT

BIKICS GABRIELLA – KEGYES ERIKA: DIGIDEUTSCH – Német nyelvű digitális tananyag általános iskolások számára 93

DOMBI EDINA: Személyre szabott fejlesztési lehetőségek a felsőoktatásban. Jelentés egy egyéniesített fejlesztési módszer kipróbálásáról 111

GOMBOS PÉTER – SÁROSI SZILVIA: Egy pszichológiai jelenség és annak megjelenése az ifjúsági irodalomban. Képzeletbeli barátok Matthew Dicks és Ben Rice regényeiben 119

GYÖNGY KINGA: A csecsemő- és kisgyermeknevelő alapképzési szak képzési és kimeneti követelményei egy országos vizsgálat fényében 139

KOPHÁZI-MOLNÁR ERZSÉBET – MADARÁSZ GÁBORNÉ: Iskola a Krisna-völgyben 155

MEGYERINÉ RUNYÓ ANNA: Élménypedagógia a kisgyermekek környezeti nevelésében 165

NÉMETH ILDIKÓ: Innováció és szemléletváltás a Devecseri Tankerületben pedagógusszemmel 173

ANGOL NYELVŰ TANULMÁNYOK

DÓRA, LÁSZLÓ: Some ideas about using mass media in adult education 197

CSIMA, MELINDA: Possibilities of applying qualitative research methods during the measurement of health behavior in adolescents 205

GONDA, ZSUZSA: The ICT competence and development perspectives of teacher trainees during teaching practice 215

KOMJÁTHY, ZSUZSANNA: Statistics regarding Economic Activity of People with Mobility Disability in Western Transdanubia 233

SZŐKÖL, ISTVÁN – HORVÁTH, KINGA: The dimensions of educational evaluation..... 247

SZAKMAI PEDAGÓGUSKÉPZÉS

PATYI GÁBOR: Párhuzamok és különbségek: középiskolai tanárképzés a Lajtán innen és túl a 19. század második felében 257

KONFERENCIASZEMLE

SZÁNTÓNÉ TÓTH HAJNALKA: Beszámoló a 2016-os HuCer-konferenciáról 267

LŐRINCZ ILDIKÓ: XX. Apáczai-napok Nemzetközi Tudományos Konferencia 270

KOVÁCS ZOLTÁN: Az elfogadás pedagógiája konferencia 273

Szerkesztői köszöntő

„A pedagógusnak új művészetet kell megtanulnia,
azt, hogy a gyermek segítőtársa és vezetője legyen…”
Maria Montessori

Tisztelettel köszöntöm az Olvasókat Maria Montessori gondolataival, és továbbra is biztatom Önöket, hogy tartsanak velünk egy utazásra az elkövetkezendő években a neveléstudomány nemzetközi világába. Köszöntöm a hazai, határon túli és külföldi neveléstudomány jeles kutatóit és oktatóit, akik továbbra is segítik munkánkat a folyóirat hazai és nemzetközi tanácsadó testületében. Kérem, hogy továbbra is tartsanak velünk!

Szerkesztőtársaimmal együtt arra törekszünk, hogy betekintést nyújtsunk a neveléstudomány legújabb kutatási eredményeibe, illetve bemutassuk a legsikeresebb jó gyakorlatokat. 2013-ban 10. születésnapot ünnepeltünk, ekkor került megrendezésre a VII. Képzés és Gyakorlat Konferencia Sopronban. Ezen ünnepélyes alkalommal került át, egy korábbi közös megegyezés értelmében a szerkesztőbizottsági munka, Varga László főszerkesztő vezetésével a Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Karára.

Ezúton szeretnék köszönetet mondani az új Szerkesztőbizottság nevében a kollégáknak áldozatos munkájukért, hogy folyamatos innovatív szakmai tevékenységükkel arra törekedtek, hogy a Képzés és Gyakorlat nemzetközileg is elfogadott, színvonalas folyóirattá válhasson. Az idei tanévben, az alapító és az elődök emlékét őrizve ismét egy fontos mérföldkőhöz érkezett a neveléstudományi folyóirat. A két pedagógusképző egyetemi kar továbbra is közösen gondozza a neveléstudományi periodikát, de a szerkesztőbizottsági munka az elkövetkezendő három esztendőre ismét Kaposvárra került.

Közös célunk, hogy teljes alkotói-szellemi szabadságot vigyünk tovább, érvényesüljön az interdiszciplináris szemléletmód, műfaji sokszínűség. A tanulmányok megjelentetésekor kiemelten ügyelünk az első megjelenésre, az eredetiségre, a szakmai minőségre és az aktualitásra. A folyóiratban olyan publikációkat közlünk, melyek megjelentetésére a két független szakmai lektor javaslatot tesz.

Újra jubileumi rendezvényre készülődünk, ahol találkozik a múlt és a jövő a jelenben. Elérkezett a X. Nemzetközi Képzés és Gyakorlat Konferencia ideje, mely 2017 tavaszán kerül megrendezésre Sopronban. A neveléstudományban, a köznevelésben folyamatosak a változá-

sok, szemléletmódváltások annak érdekében, hogy a tanítás-tanulás folyamata egyre hatékonyabbá, eredményesebbé váljon. A folyóiratban továbbra is a hagyományok tiszteletben tartására törekszünk. Négy rovat folytatódik tovább: A *„Tanulmányok”* között a humán tudományok körébe tartozó, kimagasló tudományos értékkel bíró értekezések olvashatók. A *„Képzés és gyakorlat”* rovatban a neveléstudomány legújabb gyakorlati, módszertani eredményei kerülnek bemutatásra. A *„Szakmai pedagógusképzés”* részben olyan írások jelennek meg, amelyek a képzés múltját és jelenlegi helyzetét tárják fel, mutatják be. Az *„Angol nyelvű”* tanulmányok között több külföldi tapasztalaton alapuló írás kerül bemutatásra. Új rovatot indítottunk útjára, a *„Konferenciaszemlét”*, ahol a jövőben rövid összefoglaló lesz olvasható a megrendezésre került neveléstudományi konferenciákról. Szeretettel ajánlom ezt a dupla számot minden érdeklődő Olvasónknak, aki betekintést szeretne nyerni a neveléstudomány világába, szívesen tájékozódik a legújabb kutatásokról és a módszertani megújulás eredményeiről.

BENCÉNÉ FEKETE ANDREA
főszerkesztő

Kaposvár, 2016. november. 03.

TANULMÁNYOK

DOI: 10.17165/TP.2016.3-4.1

BERTALAN PÉTER TAMÁS[1] − HORVÁTH SZILÁRD[2]

Miért volt szükség a köznevelés HR-ének reformjára?

Magyarországon az oktatás teljes megreformálása zajlik. Új intézménytípusok, képzések jelennek meg. Átdolgozásra kerül a nemzeti alaptanterv. Jelentős lépés volt az intézmények állami kézbevétele, a tanfelügyeleti rendszer és a Pedagógus életpályamodell bevezetése. A tanulmány az életpályamodell bevezetésének szükségességét tárgyalja pro és kontra. A köznevelés helyzetének bemutatásán keresztül bizonyosságot nyer, hogy lépni kellett „a funkcionális analfabetizmus" elkerülése érdekében. Hiszen nemcsak az OECD államokhoz képest nő a lemaradásunk, hanem saját korábbi teljesítményünkhöz is. Párhuzamba állítja a pedagógus életpályamodellt a versenyszférában jól működő teljesítménybérezéssel. Néhány mondatban bemutatásra kerülnek az életpályamodell kategóriái, és az, hogy hogyan érheti el azt a pedagógus.

1. A köznevelésről néhány gondolat

Folyamatosan azt halljuk és hallatjuk, hogy az informatika milyen gyorsan változik. Ha körülnézünk mindennapjainkban, nemcsak az informatika, hanem ez egész világ is felgyorsult. Naponta ismerkedünk meg új technikai eszközökkel, technológiákkal. Ahhoz, hogy ezt a versenyt fel tudjuk venni, az oktatásnak is alkalmazkodnia kell a mindennapokhoz és időről időre meg kell újulnia.

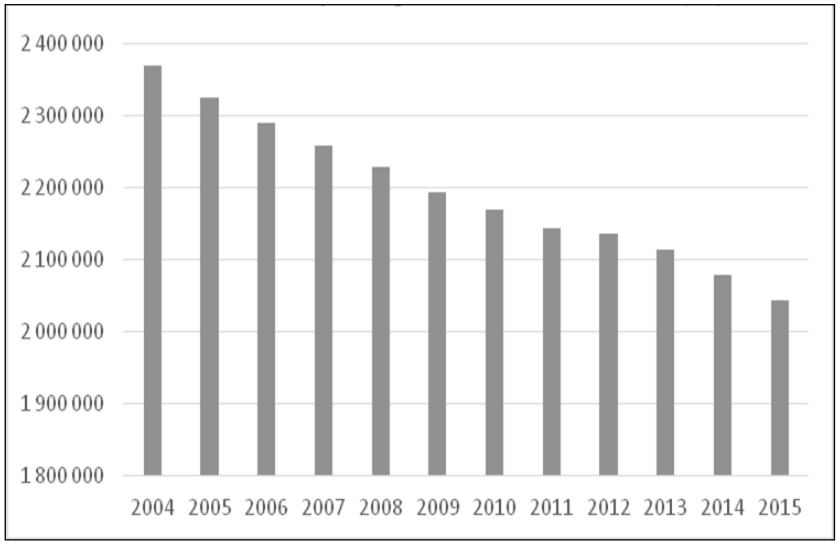
A rendszerváltás előtti időszak elvetélt, félbemaradt oktatásügyi reformtörekvései, valamint az 1989 óta végbemenő átalakulási folyamat korrekciós próbálkozásai egyaránt bizonyítják, hogy olyan egységes koncepció még nem született, amely a nemzedék sorsát lényegesen meghatározó intézményrendszer távlati átalakításának olyan lehetőségét kínálta és kínálja, amely megfelel a társadalom mindenkori igényeinek. Az eltelt évek alatt nemhogy szinten tartás, inkább sok esetben hanyatlás volt megfigyelhető.

A nemzetközi PISA felmérések is jól mutatták, hogy az oktatás színvonala folyamatosan romlik. A külső szemlélő számára úgy tűnik, hogy az utóbbi 25 évben az oktatásügy állandó

[1] habilitált egyetemi docens, Kaposvári Egyetem, *bertalan.peter@ke.hu*
[2] doktorandusz, Kaposvári Egyetem Gazdálkodás és Szervezéstudományok Doktori Iskola, *hszilard79@gmail.com*

forrongásban van, mivel meg akar felelni a „piac” kihívásainak, valamint fontos a modern nyugat-európai HR-trendeknek megfelelően életpályamodell bevezetése az oktatási intézményekben.

Hazánkban és a világ számtalan országában minden állampolgár érintett közvetlenül vagy közvetetten a köznevelés valamely szintjében, legyen az óvoda, általános iskola vagy középiskola. Ha nem tanul vagy tanít a köznevelésben, családjában biztosan fellelhető olyan személy, aki óvodába jár, tanul, vagy a köznevelésben dolgozik. Nem szabad elfelejteni, hogy egy országos szintű intézményrendszerről, sőt rendszerekről, a társadalom egy jelentős részéről van szó, amikor a köznevelésben részt vevőket említjük. Ezért is társadalmi fontosságú az a kérdés, hogy merre tart a közoktatás hajója.



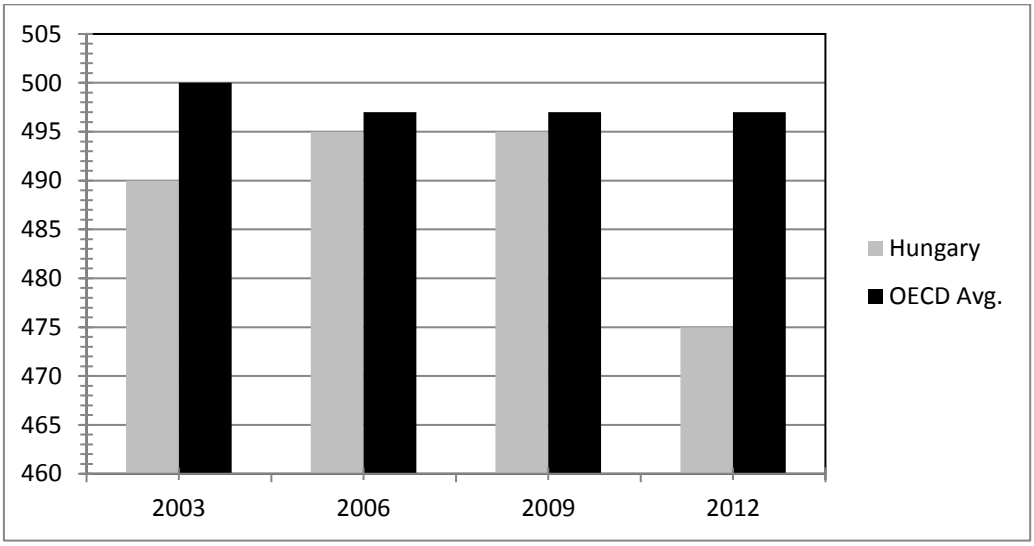
1. ábra. Az iskoláskorú népesség alakulása
Forrás:KSH

Az *1. ábrán* jól látható, hogy az iskoláskorú népsesség folyamatos fogyást mutat, de még mindig a lakosság egy ötöde a köznevelésben résztvevők csoportjába tartozik. Szeretjük hangoztatni, hogy a magyar oktatás színvonala kimagasló, világelsők vagyunk sok tudományban, számtalan találmányt adtunk a világnak. De vajon sikerült-e azt a színvonalat napjainkra is megőrizni?

Az OECD által 1996 és 1999 között végzett széleskörű nemzetközi tudásszint-felmérésben, amely 14 hatékonysági mutató alapján született, hazánk egyik mutató tekintetében sem került be a legjobb eredményeket felmutató első országcsoportba, három indexe viszont az utolsó országcsoportban szerepel. A magyar középiskolai tanulók matematikában a 14.; a természettudományokban a 18. helyen végeztek 21 ország közül. A hazai oktatás színvonalának alacsony

szintjét jelzi, hogy a legújabb vizsgálatok szerint a 15–64 éves korú lakosságot tekintve a szövegértési készségét illetően a 18. helyet foglalja el. A mérési eredmények alapján az utolsó helyre került magyar felnőttek közül a felsőfokú végzettséggel rendelkezők teljesítménye nagyjából a többi ország középfokú népessége szintjének felel meg. További probléma, ahogy Balázsi (2012) fogalmazott, az oktatási rendszerünk egyelőre nem képes kiegyenlíteni a szociális hátrányban lévő tanulók lemaradását, nem képes megteremteni az esélyegyenlőséget.

A nemzetközi PISA felmérések jól mutatják, hogy az oktatás színvonala folyamatosan romlik. A PISA felmérés nem egyfajta országok közötti versenyt fémjelez, hanem a különböző oktatási rendszerek hatékonyságát mutatja. Az értékelés szerint teljes mértékben lehetetlen leképezni más ország/országok oktatási rendszerét a hagyományok különbözősége, az eltérő földrajzi, gazdasági, társadalmi viszonyok miatt, de példaértékűek lehetnek egyes területek, s az onnan származó tapasztalatokat a saját rendszer kialakításánál érdemes figyelembe venni. Leginkább az egyes országok saját rendszerének hatékonysága vizsgálható a sorozatos mérések eredményeivel (OECD, PISA, 2012). A 2012-es PISA szövegértés-feladatok alapján hazánk a 34 OECD állam rangsorában a 30 helyen szerepel. A 2012-es és az azt megelőző matematika-eredményeket a *2. ábra* szemlélteti.



2. ábra. PISA-eredmények matematikából
Forrás: PISA 2012 összefoglaló jelentés [3]

Jól látható, hogy nemcsak a nemzetközi mezőnyben maradtunk le, hanem önmagunkhoz mért teljesítményünk is jelentősen romlott az elmúlt időszakban.

[3] http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pisa/pisa2012_osszefoglalo_jelentes.pdf [2016.09.21.]

Magyarországon 2010 óta nőtt a korai iskolaelhagyók aránya, szemben az uniós szinten tapasztalható trenddel. 2013-ban a korai iskolaelhagyók aránya elérte a 11,8 %-ot, ezáltal még messzebbre került a 10 %-os nemzeti célkitűzéstől. Különösen magas a korai iskolaelhagyók aránya a szakképzésben részt vevők (30 %), a kevésbé fejlett régiókban élők és a romák (82%) (KSH, 2012/2013) körében. A tanárok nincsenek felkészítve arra, hogy megfelelő támogatást nyújtsanak a gyengén teljesítőknek és a potenciális korai iskolaelhagyóknak; a gyengén teljesítő iskolák pedig nincsenek arra kötelezve, hogy lépéseket tegyenek eredményeik javítására.

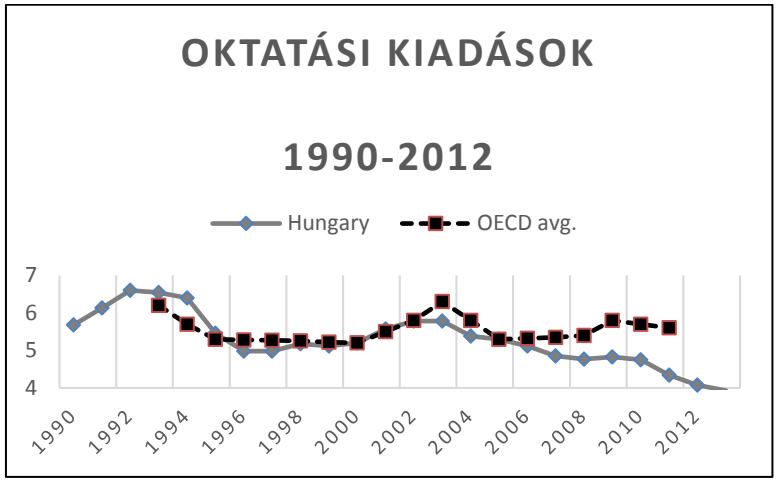
Ahhoz, hogy valaki korunkban sikert érjen el, folytonos tanulásra van szükség, mivel a tanulás tudást szül, a tudás és a tehetség vonzza az ötleteket. A munkahelyeknek jó szakembergárdára van szükségük, olyanokra, akik tudatosan dolgoznak a minőségért. A minőség a holnap biztonsága. A teljes körű minőséggel lehet a „vevőt" megszerezni és megtartani. Ennek eléréséhez állandó fejlesztésre, fejlődésre, határozott célokra van szükség.

A hagyományos iskolai gondolkodásmódon, és a vezetési, menedzselési módszereken is változtatni kellett. A minőség az iskolák létének alapkérdése lett. Nem elég egyszer teljesíteni, a színvonalas teljesítményt folyamatosan garantálni kell. Új feladatok hárultak az iskolavezetésre.

Ha az oktatási intézményrendszer felépítését szemléltetni akarjuk, akkor a csonka gúla a legmegfelelőbb. Ennek alapzata az alsófokú oktatás, derékrésze a középfokú, felső része a főiskolai–egyetemi oktatást jelenti. Az ókori mezopotámiai zikkurátokra, templomokra emlékeztető struktúra nemcsak a hierarchikus felépítés, hanem a feljebb haladás lehetőségét és a mellérendeltségi viszonyt is jól szemlélteti. Az azonos szinten elhelyezkedő intézmények is elérhetőek az érdeklődők számára. Ezt a klasszikusnak tekinthető struktúrát támadta meg a felgyorsuló idő, azaz követeli meg átalakítását. A falból kihulló kövek már jelzik, hogy a megerősítésre szükség van.

Ennek bizonyítéka a Polónyi István – Tímár János (2001) szerzőpár *Tudásgyár vagy papírgyár* című munkája, amely először fogja fókuszba az oktatásügy egészét úgy, hogy ügyel az összefüggésekre, s az oknyomozás célkitűzését összekapcsolja a modern statisztika összehasonlítási módszerével. Ezek a súlyos megállapítások megrázták a közvéleményt, s elsősorban a pedagógusok körében váltottak és váltanak ki visszhangot. A nemzetközi tanulmányi versenyek, diákolimpiák sikerei ennek ugyan ellentmondanak, de ez csak egy szűk kört alkotó néhány középiskola eredménye. Ez az elit, a köz ettől elmarad. A közép- és felsőfokú oktatást a felvételi vizsgák kapcsolják esetileg össze. A 2001/2002-es tanév felvételi eredményei is igazolják a már jelzett hanyatlási trendet. A közoktatás irányítói által adott magyarázat – a felvételizők létszámának emelkedése – tény ugyan, de fő okként nem fogadható el.

A minőségelvű, jövőre figyelő, a vevők körére és a partnerek erkölcsi felelősségére építő, környezetébe szervesen beépülő iskola feltétlenül versenyképesebb. Az oktatás és képzés minősége az Európai Unió minden tagállamában politikai jelentőségű kérdés. A magas szintű tudás, a képességek és készségek fejlesztése nélkülözhetetlen alapfeltétele az aktív állampolgári életnek, a foglalkoztatásnak és a társadalmi összetartó erőnek. Az Európai Közösség a minőségi oktatás fejlesztéséhez úgy járul hozzá, hogy ösztönzi a tagállamok közötti együttműködést, és – amennyiben szükséges – támogatja tevékenységüket. Számos tanulmány készült és sok kutatási projekt indult azzal a céllal, hogy a minőségi oktatás terén európai szinten erősítse az együttműködést. Nagyon sok tanulmány fogalmaz meg kritikát az oktatás finanszírozottságával kapcsolatban, mely szerint az oktatásra szánt kiadások évről évre csökkenő tendenciát mutatnak, és az OECD államok átlagához képest is folyamatosan nyílik az olló. Ezeket az értékeket szemlélteti a *3. ábra*, ahol a GDP-arányos oktatásra fordított kiadások olvashatók le százalékban kifejezve.



3. ábra. Az oktatásra fordított kiadások a GDP arányában

Forrás: KSH

A piac követelményei természetesen folyamatosan változnak, de a tehetetlenségi nyomaték továbbra is érvényesül, és a közvélemény még ma is többek között a gazdasági szakokat részesíti előnyben. Természetesen ez csak egy példa. Ennek ellenkezője is igaz, gondoljunk a legrosszabbul fizetett értelmiségi csoportra, a pedagógusokra, ahol a gyenge érdekérvényesítés miatt a fizetések megalázóan alacsonyak. Itt a kontraszelekció tendenciája érvényesül, amelyet a felvételik, a pálya elnőiesedése és néhány kurrens szakon – nyelvszakok, számítástechnika, matematika fizika – a tanárhiány, a pályaelhagyás bizonyít. A pedagógusképzésre jelentkezők száma az 1990. évi 31%-ról 1995-ig 20%, 2000-re már 12% alá esett.

Nem szabad megfeledkezni a liberalizmus pedagógiára gyakorolt hatásáról. A kommunista diktatúra bukása után fellazult az eddigi iskolarendszer. Ahány kormány, annyi ötlet, annyi végig nem gondolt változás. Ez volt a liberális iskolapolitika fő jellemzője. E politikának az anarchia mellett voltak és vannak pozitív értékei is. Ráirányította a figyelmet a hátrányos helyzetű tanulókra, a modern technika alkalmazására, az oktatásban a módszerek változtatásának, a megújulásnak a szükségességére.

Az ország 1990 óta radikális társadalmi, gazdasági, politikai átalakuláson esik át. Ez a folyamat az alapvető intézményrendszereket, köztük az iskolarendszert is érinti. Az oktatáspolitika irányítói nem mindig adekvát módon válaszoltak és válaszolnak a társadalmi igényekre. Az iskola „konzervatív", értékmegőrző intézmény. Ennek az a jelentősége, hogy viszonylagos stabilitásával elfogadhatóan orientálni tudja a felnövekvő nemzedékeket.

A gyors átalakulás azonban megrendítette a magyar iskola belső rendjét. Ezt tudomásul kell venni, és alkalmazkodni kell hozzá. Az oktatáspolitika utolsó évtizedére visszatekintve azt lehet megállapítani, hogy a gyors válaszreakciók kapkodáshoz, felületességhez vezettek. A középiskola lefelé, az általános iskola felfelé terjeszkedett. Mindkettőt az életben maradás ösztöne váltotta ki, hiszen a gyermeklétszám csökken, s közben az oktatás egyre inkább piacorientálttá válik. Új tanterveket vezettek be, de anélkül, hogy annak időbeli ütemezését átgondolták volna. A szülők a maguk módján keresik a lehetőséget, hogy gyermekeik jövőjét biztosítsák. Az iskolák reklámozzák magukat, sokszor egymás elől halászva el a jó képességű gyerekeket. A verseny egyre kíméletlenebb. Ezt kell úgy mederbe terelni, hogy az iskola meg tudjon felelni az új idők kihívásainak.

Ez azonban nem megy úgy, ha a pedagógusok motiválatlanok, és az alapszíntű oktatásnak nincs tétje. A pedagógusok hajdani tekintélye már a múlté; társadalmi megítélésük, anyagi helyzetük mind-mind a szellemi munkát végzők alsó szintjére sodorta őket (Varga, 2008).

Az alap- és középfokú oktatásban foglalkoztatott szakképzett pedagógusok jövedelmének arányát mutatja az *1. táblázat*, a közgazdász végzettségűekéhez viszonyítva.

Év	alapfokú oktatás	középfokú oktatás
1986	78	106
1989	84	109
1992	55	68
1994	48	58
1997	40	48
1999	37	43
2004	54	65
2010	41	48
2013	38	43

1. táblázat. A pedagógus bérek a közgazdász bérekhez viszonyítva
Forrás: Polónyi István: Pedagógusbérek – Mindig lent? p. 35.

A kormányzat felismerte, hogy *„az iskolázottabb népek nagyobb tőkét birtokolnak, amelynek hozadéka a munka nagyobb termelékenységében fejeződik ki”* (Thünen, 1875; idézi: Varga, 1998, p. 11), ezért az oktatás teljes átfogó innovációjához kezdett. Az oktatás nagyon összetett folyamat, melynek eredményességét számtalan indikátor befolyásolja.

Ahogy Sági és Varga (2010) fogalmazott: a diákok iskolai teljesítményét az oktatáspolitika által is befolyásolható tényezők közül leginkább a pedagógusi munka minősége határozza meg. A tanulási-tanítási környezet más összetevőinek – az oktatásra fordított összegek nagyságának, az osztálylétszámnak, a tárgyi felszereltség színvonalának – sokkal kisebb mértékben mutatható ki a tanulók eredményeire tett hatása. Az elmúlt évtized nemzetközi kutatási eredményei arra a következtetésre vezettek, hogy a sikeres oktatási rendszerek középpontjában a pedagógusok állnak. *A tanárok számítanak* címet viselő OECD-jelentésből látható (Teachers Matter, 2005), hogy a világon mindenütt meghatározó elem a kormányzatok gondolkozásában a pedagógusok ügye. A McKinsey-jelentés[4] szerint ahhoz, hogy egy oktatási rendszer a jó szintről magas színvonalúra javuljon, fontos a pedagógushivatás fejlesztése. A külföldi szakemberek véleményével összecseng a Sólyom László, korábbi köztársasági elnök által felkért Bölcsek Tanácsának álláspontja, amelyet a *Szárny és teher*[5] című tanulmánykötet tartalmaz. Az oktatás sikerének a

[4] mek.oszk.hu/09500/09575/09575.pdf [2016.09.19]
[5] mek.oszk.hu/07900/07999/pdf/szarny-teher-oktatas-hatteranyag.pdf [2016.09.09]

kulcsa a megbecsült, motivált, kiváló pedagógus. A pályájáért és tárgyáért lelkesedő pedagógus csodákra képes.

A tanári jövedelmeket az elmúlt évtizedekben a legtöbb országban bértáblákban szabályozták, melyek a végzettségi szintet (főiskola, egyetem) és a pályán eltöltött időt vették figyelembe. A keresetek az életkorral folyamatosan emelkedtek. A kutatások rámutattak arra, hogy ezek a bértáblák nem veszik figyelembe a munkaerőpiac sajátosságait, így a valóban jó képességű tanárok elhagyják a pályát.

Heneman és Milankowski (1999) állítják, hogy a pedagógus bértábla a tanításban töltött idő és a főiskolán, egyetemen szerzett végzettségek alapján kategorizálja a pedagógusokat, és nem a teljesítményük alapján. A különböző oktatási–gazdaságtani kutatások rámutatnak arra, hogy alig van kapcsolat a tanárok képesítésének szintje és a teljesítménye között, csak a tanári pálya elején lehet kimutatni a tanárok gyakorlati idejének negatív hatását a tanuló teljesítményére.

2. A teljesítménybérezés célja

A teljesítménybérezés elsődleges célja, hogy ösztönözze a dolgozókat a jobb és hatékonyabb munkavégzésre. Az elgondolás szerint a teljesítménybérezés javítja az alkalmazottak motivációját, és segít abban, hogy megfelelő minőségű munkavállalókat lehessen alkalmazni és megtartani.

A teljesítményalapú fizetés célja a tanárok motiválása és a teljesítményorientált kultúra fejlesztése (Tomlinson, 2000). Vannak, akik szerint a tanárokat nem lehet a pénzzel motiválni, a kutatások mégis azt mutatják, hogy igenis van hatás a tanári motiváltságra (Richardson, 1999). A tanári pályán sokan azért nem tartják a teljesítménybérezést jó megoldásnak, mert szinte lehetetlen a tanári teljesítmény objektív mérése. Murnare és Cohen (1986) azt állítják, hogy a teljesítményalapú bérezés olyan helyzetekben működik csak jól, ahol világosan mérhető a teljesítmény, de – véleményük szerint – ez nem igaz a tanításra, mivel a tanulói teszteredmények önmagukban nem alkalmasak a tanárok teljesítményének mérésére.

A teljesítményalapú bérezést elsősorban a magánszektorban alkalmazzák, de sokan úgy vélik, hogy érezhető hatékonyságjavulás lenne elérhető az oktatásban is. Abban az esetben, ha hasonló módszereket alkalmaznának a dolgozók motiválására, mint a versenyszféra vállalkozásai (Odden–Kelley, 2002).

3. A teljesítménybérezés dilemmái

Amellett, hogy találhatók bizonyítékok arra vonatkozóan, hogy a teljesítménybérezés javítja a tanárok motivációját, megfelelő jelölteket vonz a tanári pályára, és segít a jó minőségű tanári kar megőrzésében. Több helyen dokumentálva van, hogy a bérrendszer nem teljesíti be a hozzá fűzött reményeket és nem kívánt következményekkel jár.

Ilyen az a tény, hogy anélkül, hogy megegyezésre jutnának a szereplők, hogy mi pontosan a célja a tanárok munkájának és az iskolának, a teljesítménybérezés nem alkalmazható (Johnson, 1984).

A tanárok teljesítményalapú bérezésének ellenzői elsősorban a teljesítménymérés nehézségeit emelték ki. A kutatók nagy része a foglalkozás jellegéből adódóan nem támogatja a tanárok teljesítménybérezését, mivel a teljesítménynek nagyon sok dimenziója van. A tanári pálya esetén pont a teljesítmény nem megfelelő dimenziói mérhetőek a legegyszerűbben (Storey, 2000). A másik probléma: ha meg is figyelhető a teljesítmény javulása, nem egyértelmű, hogy kinek jár a jutalom, hiszen az oktatás csoportmunka, az eredményhez számos tanár hozzájárul (Bilfeld-Heywood, 2008). Ebből következik, hogy a csoportalapú jutalmazásánál gyakori probléma a potyautas-szindróma (Culter, Waine, 2000).

A másik többször hangoztatott probléma, hogy az oktatásban nincs egyértelműen megfogalmazott cél (Storey, 2000). A tanulók teszteredményein kívül kevés az értékelés, homályos kritériumok alapján történik, így bizonytalan annak megbízhatósága; Richardson (1999) példaként említi az önértékelési jelentéseket.

4. A teljesítményalapú bérezés bevezetésének feltételei

Odden és Kelley szerint (1997):

- valamennyi szereplőt be kell vonni,
- megfelelő pénzügyi támogatás a programnak,
- képzés,
- minden tanárnak jogosultnak kell lennie a programra kvóták nélkül,
- fenntarthatóság.

A korábbi programok nem feleltek meg ezeknek az elvárásoknak, de most már megbízhatóbb és szélesebb alapokon álló értékelési módszerek állnak rendelkezésre, annak érdekében, hogy megítélhessük, hogy mit tudnak és csinálnak a tanárok.

A hazai pedagógusminősítési rendszer kidolgozását a nemzetközi tapasztalatok feltáró vizsgálata előzte meg, amelynek alapvető célja tíz ország (Anglia, Finnország, Franciaország, Hollandia, Németország, Olaszország, Románia, Spanyolország, Svédország és az Amerikai Egyesült Államok) gyakorlatának és tapasztalatainak összevetése volt, amely alapján ki lehetett dolgozni a magyar köznevelés és pedagógiai kultúra számára leginkább célravezető minősítési sztenderdeket (Falus, 2011).

5. A magyar pedagógus életpályamodell

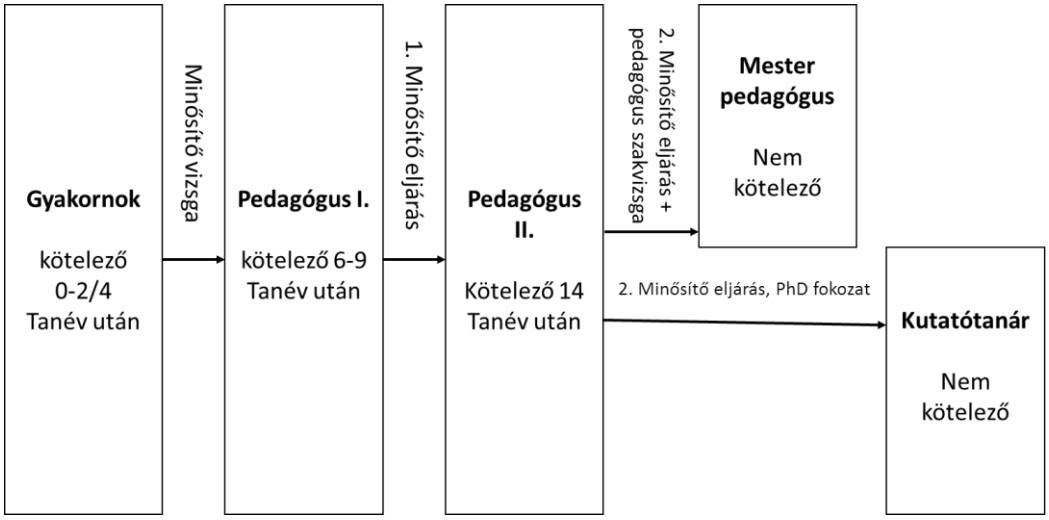
Az életpálya központi eleme a minősítési rendszer, amely szakmailag megalapozott tartalmi elemekből, módszertanból és eljárásrendből áll, védjegyként garantálva a pedagógiai munka színvonalát és minőségét. Fontos hangsúlyozni, hogy a minősítési rendszernek a minőség garanciájának üzenetét kell közvetítenie a pedagógusok, az oktatás fenntartója és az oktatást igénybe vevők felé egyaránt. A minősítési rendszer tartalmi elemeit, módszertanát, az eljárásrendet, a minősítésben részt vevő szakértőket, valamint a minősítési rendszer működtetésének anyagi és humánerőforrásait a törvények és rendeletek garantálják (326/2013 Korm. rendelet[6]).

A minősítési rendszer két központi eleme a minősítő vizsga és a minősítési eljárás. Minősítő vizsgát a diploma megszerzését követő második gyakornoki év végén tesz a pedagógus a Pedagógus I. cím elnyeréséért. A többi minősítési fokozat a minősítési eljárás során érhető el. A minősítővizsgát és a minősítési eljárást az Oktatási Hivatal szervezi meg és folytatja le. A minősítővizsga és a minősítési eljárás rendjét, ennek tartalmi elemeit és módszertanát a 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet szabályozza**.** Örvendetes az a tény, hogy a minősítési rendszer a pedagógusok IT eszközhasználatát közvetlenül nem, de közvetve vizsgálják, sőt rákényszerítik a pedagógusokat a portfolió összeállítása és annak megvédése során. Ahogy Lévai D. (2013) fogalmazott: a digitális állampolgárság területéhez kapcsolódó részkompetenciák a 21. században az élethosszig tartó tanulás kompetenciáján kívül minden más tanári ismerethez, képességhez és attitűdhöz is szervesen kapcsolódnak.

[6] http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a1300326.kor [2016.10.10]

6. Az életpályamodell felépítése

A felmenő rendszerben bevezetett Pedagógus életpályamodellt, annak felépítését szemléleti a *4. ábra*.



4. ábra. A pedagógus életpályamodell
326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet alapján szerkésztés

(1) Gyakornoki időszak

A pedagógus életpálya első szakasza a mindenki számára kötelező, mentor által támogatott gyakornoki időszak, amely minősítő vizsgával zárul. A pályakezdő, gyakornoki szakasz 2 évig tart, és legfeljebb két évvel hosszabbítható meg. A minősítés kritériumrendszerét a Pedagógus I. sztenderdben leírt pedagóguskompetenciák határozzák meg. Aki megfelel a vizsgán, pedagógusi kinevezést kap, és továbblép az életpálya Pedagógus I. szakaszába. Aki másodszorra sem felel meg a minősítővizsgán, nem nevezhető ki. Ha a megismételt minősítővizsgán a gyakornok „nem felelt meg” minősítést kap, jogviszonya az adott intézményben a törvény erejénél fogva megszűnik.

(2) Pedagógus I.

A gyakornok a sikeres minősítővizsgát követően Pedagógus I. fokozatba lép. A vonatkozó rendelet szerint a Pedagógus I. fokozatban lévő pedagógus következő minősítésének legkorábban a fokozatban töltött 6. évet követően, de legkésőbb a 9. év során kell megtörténnie.

(3) Pedagógus II.

A Pedagógus II. fokozatba lépés feltétele a legalább 8 éves pedagógusi gyakorlat és a pedagógus kompetenciáinak meghatározott szintű fejlettségét elismerő minősítés.

Ha a pedagógus szeretne továbblépni egy magasabb fokozatba, annak is megvan a lehetősége mind a Mesterpedagógus, mind a Kutatótanár fokozat elérésével.

(4) Mesterpedagógus

A mesterpedagógusi fokozatot legkevesebb 14 év szakmai gyakorlat után lehet elérni. A mesterpedagógusi fokozatba kerülés további feltétele a pedagógus szakvizsga és a második minősítés megszerzése. A mesterpedagógusi és a kutatótanári fokozatokba való továbblépés tehát nem kötelező. A minősítés alapját a pedagógus általános pedagógusi kompetenciáinak megfelelő szintű fejlettsége mellett a pedagógus által meghatározott speciális szakmai feladatokhoz kapcsolódó kompetenciák és az e téren végzett tevékenység eredményességének igazolása képezi.

(6) Kutatótanár

Kutatótanár fokozatba kerülhet az a Pedagógus II. vagy Mesterpedagógus fokozatba besorolt pedagógus, aki a munkaköre ellátásához szükséges végzettséghez és szakképzettséghez kapcsolódó szakterületen szerzett tudományos fokozattal rendelkezik, rendszeres szakmai publikációs tevékenységet folytat. A fokozat elérésének további feltétele a legalább 14 éves szakmai gyakorlat. A minősítési eljárás során kiemelt szerepet kapnak a tudományos munka elvégzésére és a kutatási eredmények felhasználására vonatkozó dokumentumok (Antalné Szabó, 2016).

Jól látható, hogy az életpályamodell első szakasza mindenki számára kötelező, tehát egy folyamatos ellenőrzés mellett motiváló hatással bír. Kiszűri a rendszerből a nem megfelelő pedagógusokat a kötelező minősítő eljárás és minősítővizsga alkalmával, míg a sikeres minősítések esetén a magasabb kategóriák magasabb anyagi elismerést is biztosítanak, ami tagadhatatlanul motivál. A kiemelkedő ambíciókkal és tehetséggel rendelkező pedagógusoknak lehetőséget ad a rendszer a továbblépésre, azaz a mester- vagy kutatótanár kategóriába való bekerülésre.

A másik motiváló és erkölcsi elismerő eleme az életpályamodellnek a pályán eltöltött idő alapján történő illetménynövekedés. Ami azt jelenti, hogy a korábbi közalkalmazotti bértáblával ellentétben csak a pedagóguspályán eltöltött időt veszi figyelembe, amely alapján három-

évente növekedik a pedagógus fizetése. Ez is egyfajta motivációnak tekinthető, annak érdekében, hogy a pályán maradjon, abban az esetben is, ha nem kívánja a legmagasabb kategóriák egyikét elérni.

Ahhoz, hogy a teljesítménybérezési rendszerek megfelelően működjenek, a bérekben jelentős kiegészítésekre van szükség. Ezek szerint a bérek növekedéséhez jelentős többleterőforrásokra van szükség, ami politikailag nehezen elérhető (Holt, 2001). A költségeket tovább növelik az értékelések és a megnövekedett adminisztráció is (Cutler és Waine, 2000).

Az ismertetett életpályamodellből jól látható, hogy a humán szegmenst teljesen újragondolja a kormányzat. Ahogy Károlinyné (2010) fogalmazott: a méltányos, fair viszonyok kialakítása jelenti a biztonságos és egészséges munkakörülmények megteremtését, az alkalmazottak elégedettségének folyamatos javítását. A költségvetésből jelentős összeget szántak, szánnak az életpályamodell bevezetésére és működtetésére, melynek segítségével a dolgozók jövedelme szinte minden esetben jelentősen növekedett.

A kezdeményezés előremutató, még ha bevezetésük nem volt teljesen zökkenőmentes, sőt napjainkban is hallatatnak magukról. A pedagógus életpályamodell bevezetésének a legtöbb pedagógus nyertese volt, de akadtak olyanok is, akik jövedelme nem, vagy nagyon kis mértékben növekedett a társaikhoz képest. Ennek egyik oka, hogy első körben minden, a pályán dolgozó pedagógus a Pedagógus 1 kategóriába került besorolásra, melynek következtében például a pedagógus szakvizsgával rendelkezők azonos kategóriába kerültek azokkal a pedagógusokkal, akik nem rendelkeznek ezzel a végzettséggel. Korábban a közalkalmazotti bérezés értelmében ők eggyel magasabb kategóriába kerültek besorolásra, így jövedelmük is magasabb volt. A másik nehézség a kategóriák megítélése volt: számtalanszor hallhattuk, hogy igazságtalan a rendszer, mert sokéves munkaviszony után ugyanúgy a Pedagógus I. kategóriába kerültek, mint a szinte pályakezdő társaik. Azonban ha belegondolunk, ezt a rendszer ellensúlyozza, hiszen a pályán töltött időt is figyelembe veszi a munka minősége mellett. Az egyértelmű, hogy az oktatás reformját tovább halogatni nem lehetett. Tény, hogy olyan reform talán nem létezik, mely egyedi érdekeket ne sértene. De jelen esetben nem egy vagy két tanuló vagy pedagógus érdekeiről, hanem a társadalom jelentős szegmenséről és annak jövőjéről beszélünk. Ahogy Stiglitz (2000) fogalmazott: a 20. század közepére előtérbe került az emberi tőke koncepciójának elmélete, amely szerint az oktatás és képzés révén az emberek beruházást végeznek a saját termelőképességükbe. Hasonlóan bármely más tőkebefektetéshez, az oktatás is hozamot nyújt.

Az, hogy a reformok beváltották-e a hozzájuk fűzött reményeket, vagy mekkora az a hozam, melyet realizálhatunk, csak évekkel, sőt évtizedekkel később lesz számszerűsíthető, hiszen ez a modell a pedagógus teljes életpályáját végigköveti. Addig bizakodva tekintünk a folyamatos finomhangolásokra és azok eredményeire.

BIBLIOGRÁFIA

Antalné Szabó Á., Hámori V., Kimmel M., Kotschy B., Móri Á., Szőke M. E., Wölfling Zs. (2016). *Útmutató a pedagógusok minősítési rendszerében a Pedagógus I. és pedagógus II. fokozatba lépéshez*, 3. kiadás, Oktatási Hivatal

Balázsi I., Ostorics L., Szalay B., Szepesi I., Vadász C. (2012). *PISA 2012 Összefoglaló jelentés,* OH Budapest, pp. 13–47.

Bencéné Fekete, A. (2015a). Hálózatok a tehetséggondozásban Magyarországon. *Acta Acientiarum Socialium,*43. 5–6. sz. pp. 143–152.

Bencéné Fekete, A. (2015b). Hálózat a minőségi oktatás és képzés érdekében. In: Bencéné Fekete, A. (Ed.), *Felsőoktatási hálózati kapcsolatok az intézményi pedagógiai kooperációban,* (pp. 69–70). Kaposvár: Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar.

Belfield C. R. – Heywood J. S. (2008) : A tanárok teljesítmény alapú bérezése: meghatározók és következmények (Performance pay for teachers: Determinants and consequences.) *Economics of Education Review*, 27. 243-252. doi: 10.1016/j.econedurev.2008.01.002

Culter T., Waine B. (2000). Mutual Benefits or managerial control? The role of appraisal is performance related pay for teachers. *British Journal of Educational Studies,* 48.évfolyam 2 szám pp.170–182. doi: 10.1111/1467-8527.t01-1-00140

Falus I (szerk.) (2011). *Tanári pályaalkalmasság –kompetenciák – sztenderdek. Nemzetközi áttekintés*. Eger: Eszterházy Károly Főiskola

Heneman III, H. G. és Milanowski, A. T. (1999). Teachers Attitudes about Teacher Bonuses Under School-Based Performance Award Programs. *Journal of Personnel Evaluation in Education.* 12.4. 327-341. doi: 10.1023/A:1008063827691

Johnson, S. (1984). Merit pay for teachers: a poor prescription for reform. *Harvard Educational Review*, vol 54, pp. 175–185. doi: 10.17763/haer.54.2.36264448513xp4t5

Odden A, Kelley C.(1997). *Paying Techers for What They Know and Do. Thousan Oaks*. Ca. Corwin Press

Karoliny, M.-né, és Poór, J. (2010). *Emberi erőforrás menedzsment kézi-könyv. Rendszerek és alkalmazások*. Budapest: Complex Kiadó Jogi és Üzleti Tartalomszolgáltató Kft.

Murnane, R. J. és Cohen, D. K. (1986). Merit Pay and the Evaluation Problem. Why Most Merit Pay Plans Fail and a few Survive? *Harvard Edition Review*, vol. 56, pp. 1–17. doi: 10.17763/haer.56.1.l8q2334243271116

Polónyi I, Tímár J (2001). *Tudásgyár vagy papírgyár*. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó.

Odden, A. és Kelley, C. (2002). *Paying Teachers For What They Know And Do: New And Smarter Compensation Strategies To Improve Schools.* 2nd Edition, California: Corwin Press.

OECD PISA 2012 Results in Focus – *What 15 year olds know and what they can do with what they know – OECD 2012.* [online] http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf, [2015.10.12.]

Ollé J., Lévai D., Domonkos K., Szabó O., Papp-Danka A., Czirfusz D., Habók L., Tóth R., Takács A., Dobó I. (2013). *Digitális állampolgárság az információs társadalomban.* Budapest: Eötvös Kiadó

Richardson, R. (1999). *Performance-related pay in schools: an assessment of the Gren Papers*. London: NUT

Sági M., Varga J., (2010). Pedagógusok. *In: Jelentés a magyar közoktatásról*. [online] http://www.ofi.hu/kiadvanyaink/jelentes-2010/18-pedagogusok [2016.06.10.]

Stiglitz, J. E.(2000). *A kormányzati szektor gazdaságtana*, KJK – Kerszöv

Storey, A. (2000). 'A leap of faith? Performance pay for teachers. *Journal of Education Policy*, vol. 15, no. 5, pp 509–523. doi: 10.1080/026809300750001667

Szárny és Teher: *A magyar oktatás helyzetének elemzése* (2009) – háttéranyag mek.oszk.hu/07900/07999/pdf/szarny-teher-oktatas-hatteranyag.pdf [2016.09.21.]

Teachers Matter (2005*): Teachers matter. Attracting, developing and retaining effective teachers.* Paris. OECD-Education Committee. http://www.oecd.org/dataoecd/39/47/34990905.pdf Magyarul: A tanárok számítanak. A hatékony pedagógusok pályára vonzása, fejlesztése és a pályán való megtartása. http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/teachers-matter-attracting-developing-and-retaining-effective-teachers_9789638739940-hu [2016.09.20.]

Tomilison, H. (2000). *Proposals for Performance Related Pay in English Schools*. School Leadership and Managment

Varga J. (2008). *Oktatás – gazdaságtan.* Budapest: Közgazdasági Szemle Alapítvány.

326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet – a pedagógusok előmeneteli rendszere [online] http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a1300326.kor [2016.09.21.]

BERTALAN, PÉTER TAMÁS – HORVÁTH, SZILÁRD

WHY WAS THE REFORM OF HR OF PUBLIC EDUCATION NECESSARY?

In Hungary the entire reform of education is going on. New types of institutions, trainings appear. The National Curriculum is under revision. The nationalization of the institutions, the introduction of the supervisory system and the teachers' career model were important steps. The study deals with the pros and cons of the necessity of the introduction of the career model. Through the description of the situation of public education it can be seen that a step had to be taken to avoid „functional illiteracy". It is because our falling behind has been increasing compared not only to OECD states, but to our earlier performance as well. It makes a comparison between the teachers' career model and the performance-linked wage-payment which functions excellently in the competitive sector. The categories of the career model are introduced in a few sentences and the way the teacher can access them.

DOI: 10.17165/TP.2016.3-4.2

DI BLASIO BARBARA[1]

Módszertani útkeresés a matematikatanításban
Kutatási tapasztalatok

Tanulmányunkban a 2015-ben lefolytatott, az MTA által támogatott szakmódszertani kutatásunk eredményeit figyelembe véve fogalmazzuk meg azokat a problémákat, amelyek nehezítik a szakmódszertani megújulást. Főleg kvalitatív kutatási eredményeket mutatunk be. Kutatásunkban arra a kérdésre kerestük a választ, hogy az IKT segíti-e, illetve milyen módon és körülmények között segíti az iskolai matematika tanulását és tanítását. A válaszok megtalálása érdekében osztálytermi kutatásokat szerveztünk több évfolyamon és különböző korosztályok (8. és 10. osztály) bevonásával. A sokszor hirdetett pedagógiai paradigmaváltás jegyében kialakuló pszichológiai/pedagógiai megújulás lehetőségét mértük fel, és egy alapvető óramegfigyelési szempontsort fejlesztettünk ki. Eredményeink alapján a tanárok IKT-kompetenciájának sürgős és alapos fejlesztése nélkül alig van remény új szakmódszertanok kidolgozására.

Előzetes kutatásunk eredményeinek és tapasztalatainak összegzése

A kutatás célja volt, hogy az informatikát olyan eszközként vonjuk be a matematika oktatásába, amely a már működő módszereket finomítja, illetve támogatja olyan digitális oktatási (tanulási/tanítási) környezet kialakítását, amely a 21. századi iskola szükségszerű sajátossága. Hosszú távú célként tűztük ki a komplex problémamegoldási készség kialakítását, a modern természettudományos gondolkodás fejlesztését, elsősorban digitális eszközöket és eljárásokat alkalmazó tantárgyi (matematika, informatika) szakmódszertanok kidolgozásával és megerősítésével.

A kutatás további célja volt, hogy a tanárok jelenlegi osztálytermi munkáját a frissen kidolgozott, de továbbfejlesztendő mérőeszközökkel alaposan elemezzük, illetve közösen vizsgáljuk és fejlesszük azokat a szakmai kompetenciákat, amelyek nemcsak a digitálisan támogatott matematikatanítás hatékonyságát, hanem a hagyományos gyakorlatot követő tanárok munkájának eredményességét is növelik (Di Blasio és mtsai, 2015).

Kutatási eredményeink és tapasztalataink nagy mértékben egybevágnak a korábbi nemzetközi mérések eredményeivel (OECD, 2014)[2]. A jelentés alapján láthatjuk, hogy önmagában az infrastrukturális fejlesztés nem hozza meg a várt iskolai eredményességet, például a számítógép használata nem

[1] egyetemi docens, intézetigazgató, Kaposvári Egyetem, *di_blasio.barbara@ke.hu*

[2] OECD report (2014): The International Computer and Information Literacy Study (ICILS). Internet: http://ec.europa.eu/education/library/study/2014/ec-icils_en.pdf [2016. 04. 18.]

javítja önmagában a tanulók matematikai, olvasási és természettudományi kompetenciáit, sőt a digitális kompetenciát sem, ha annak használata nem kellően előkészített. Vizsgálataink alapján az általunk bevont tanulói körben a „digitális bennszülött" fogalom használata sem megfelelő. Tanulóink esetén a tudatos, célzott tanuláshoz, feladatmegoldáshoz szükséges digitális kompetenciák hiányoznak. A kutatótanárok sem azonos mértékben, sőt szélsőségesen eltérően felkészültek a digitális eszközök használata terén.

Hipotézisünk szerint az IKT-eszköz adekvát használata segíti a matematikatanítást, de azt rosszul alkalmazva inkább rontja a tanulói teljesítményt.

Kutatásunk azt valószínűsíti, hogy az IKT nem megfelelően előkészített, didaktikailag nem kellően átgondolt használata inkább rontja és lassítja a tanulók matematikai fejlődését. Azonban olyan példát is láttunk, ahol az IKT-eszközök rutinos és szakszerű használata szignifikáns javulást eredményezett a matematikai teljesítményben.

Kutatásunk másik eredménye volt, hogy a tanári munkában felismerhető a diszciplináris tudás eltávolodása a didaktikai és pszichológiai ismeretektől. A tanárok szakmai tudatossága esetleges, egyéntől függő, a munka tervezése alapszintű, inkább mindig a következő tanóráig érvényes.

A kutatás akadályozó tényezői voltak az alábbiak:

- a jelenlegi tantervi szabályozás és sok esetben a tankönyvek sem segítik az eredményes oktatást és az erre épülő tanári kutatást;
- a túlzottan alacsony óraszámok mind a matematika, mind az informatika tantárgyat érintően;
- a jelenlegi iskolavezetés nem kutatáspárti (néhány kivételtől eltekintve); azt csak abban az esetben támogatja, ha biztosan növeli az iskola hírnevét, azaz a kísérletezés távol áll a mai iskolavezetéstől;
- a Dél-dunántúli régióban az iskolák egymás riválisai, így az intézmények közötti együttműködés nemcsak az idő hiánya miatt, hanem a megfelelő motiváció híján is nehézkes. Ezen felül hiányzik az együttműködés kultúrája.
- a pedagógusminősítési eljárásokban életidegen kritériumok szerint történik a tanárok értékelése, tőlük a kutatásban meghatározott valós szakmódszertani felkészültséget nem várják el;
- nincsenek széles körben elérhető professzionális kutatási mérőeszközök (diagnosztikus tesztek, óramegfigyelési tervek, professzionális óratervek, melyeket modellül lehetne használni);

A mérőeszközök hiánya nagy akadálya annak, hogy a tanárok professzionálisan, objektíven értékelhessék saját tevékenységüket, miközben a tanári reflexió megjelenése ma már követelmény a pályán.

Az IKT használatában rejlő lehetőségek

Napjaink oktatásának problémáját jól érzékeltetik Marc Prensky (2001) gondolatai, miszerint a tanulók radikálisan megváltoztak. A diákok már nem azok, akiknek a korábbi évszázadokban vagy évtizedekben az oktatási rendszert megalkották. Ez a változás a XX. század végén megjelenő digitális technológia robbanásszerű elterjedésének is a következménye. A mai diákok képviselik azt a generációt, akik a digitális kor eszközei között nőttek fel. Oktatásuk legnagyobb problémája az, hogy a tanárok – akik a digitális kor előtti, már elavult nyelvet beszélik – olyan diákokat oktatnak, akik egy teljesen más, új nyelvet használnak. További nehézséget jelent, hogy Magyarországon a gyermekek számítógépes ismeretei jelentősen eltérőek. A számítógéppel segített tanítás és tanulás elterjedése egyúttal az iskolai képzés struktúrájának megváltoztatását is megköveteli. Véleményünk szerint hazánkban jelenleg nem nélkülözhető az informatika önálló oktatása, de azt más tantárgyak tanításába (tanulásába) is be kell vonni. Szintén az informatika tanítására váró feladat a diákok digitális tudásának közös szintre hozása.

A 2015 szeptemberében megjelent OECD jelentés[3] szerint az IKT tanórai használata nem segíti a tanulók olvasási készségének, a matematikai és természettudományos gondolkodásának fejlődését, amelyre korábban már utaltunk. Azokban az országokban, ahol nem elterjedt a számítógéphasználat, az olvasási készség gyorsabban fejlődött, mint a számítógépet az átlagosnál többet használó országokban. Az eredményeket tekintve azt mondhatjuk, hogy a számítógép korlátozott iskolai használata jobb tanulmányi eredményeket idézhet elő, mintha azt egyáltalán nem használnák a tanulók, de a jelen mérés szerint a számítógéphasználat OECD átlag feletti használata határozottan rontja az iskolai eredményeket. Az is látható, hogy az iskola számítógéppel való felszerelése önmagában nem javítja a tanulók matematikai és digitális szövegértési kompetenciáját.

2012-ben, a nemzetközi PISA-mérésekben Magyarország minden kompetenciaterületen az OECD átlag alatt teljesített. A matematika területén különösen nagy az előző mérésekhez képest a romlás, illetve a digitális szövegértés és problémamegoldó képesség területén utolsók

[3] OECD report (2015): How Computers are Related to Students' Performance. Internet: http://www.oecdilibrary.org/docserver/download/9815021ec009.pdf?expires=1460638030&id=id&accname=guest&checksum=CF692AECCB791C9EA5096ECFD13C8EF4 [2016. 04. 11.]

vagyunk Európában, ami mögött motivációs problémák tapasztalhatók, különösen az önhatékonyság terén (Csüllög, D. Molnár és Lannert, 2014). Összefoglalva, a folyamatok elemzése során a kutatók a következőkre hívják fel a figyelmünket: a magyar tanulók viszonylag sok időt fordítanak a matematikatanulásra, nem hiányoznak túl sokat az iskolából, bár a környező országokhoz képest alacsonyabb óraszámban tanulnak matematikát, mégis a ráfordított energia és idő mellett gyenge a matematikai kompetenciamérési eredményük. A zsúfolt tananyagot rossz tanulási stratégiákkal próbálják elsajátítani, változó színvonalú tanári munka mellett. A vizsgálatok azt is kimutatták, hogy csupán az óraszám emelése nem oldja meg a problémát, mert a minőségi oktatáshoz a tanár részéről elengedhetetlen feltétel a szaktárgyi felkészültség, megfelelően színes módszertani repertoár és tanári attitűd.

A matematika terén érzékelhető jelentős teljesítményromlás, amelynek megfordításához jó színvonalú tömeges matematikaoktatásra van szükség, jelzik az elemzők. Nemzetközi és hazai elemzések tanulságait összegezve, a magyar közoktatás kevéssé sikeres a ma elvárható önálló tanulásra tanításban; tanárok körében a tanítási és tanulási stratégiáknak kevéssé ismert a tudományos háttere; a gyermekek tanuláshoz való viszonyában nem kellően alaposak az ismereteink (Csapó, 2011).

Jelen eredményeink alapján jól érzékelhető, hogy a magyar tanulókat alaposabban kell felkészíteni a 21. század kihívásaira. Nem a rendszer egyes szereplőit hibáztathatjuk, hanem be kell látnunk, hogy a gyorsan változó globális világban való sikeresebb eligazodáshoz a váratlan és szokatlan jelenségekre az iskolának reagálnia kell. A szakmódszertani újítások éppen ezen lehetséges válaszok egyike, amely az iskola és a tanuló hatékonyságát növelheti.

Nemzetközi összehasonlító és retrospektív elemzéssel, történeti áttekintéssel a matematikatanítás eddigi nemzetközi és hazai reformjainak hátterét és az újítások hasznosulását is érdemes vizsgálni. Neveléstörténészek szerint a hazai szaksajtóban már 1908-ban is a matematikatanítás megújításáról esik szó, ezért vizsgálandó, hogy az évszázados újító szándék vajon miért nem hozta meg eddig a várt és valós gyümölcsét, az iskolai tanulók matematikai biztos és használható tudását (Fináczy; Goldziher, 1908).

A jövőbeli kutatások pedig keretet adnak az informatika szakmódszertanának átgondolására úgy, hogy a matematikatanításban szerzett tapasztalatokat vetítjük a szakdidaktika, metodika, tantárgy-filozófia és tantárgy-pedagógia elméleti és gyakorlati megközelítésére. Vásárhelyi Éva (2011) szerint az interdiszciplinaritás a szakdidaktika alapvető ismérve, amely szerint az elméletek fejlődését történetileg közelítve, az elmélet és gyakorlat összehangolását, az érdekességek és tanulságok beépítését jelenti. A didaktikában tárgyalt tanuláselméletek mélyebb

vizsgálata szükségszerű ahhoz, hogy az IKT-eszközöket tudatosan alkalmazhassuk osztálytermi környezetben.

Nemzetközi kutatások már igazolták, hogy a matematika és a természettudomány tanításában az informatikai eszközök folyamatosan, és egyre inkább teret nyernek. Ezen kutatások például pozitív összefüggéseket találtak a számítógépes technológiák használata és a matematika teljesítmény között (Li, Ma 2010). Ezek nyomán hazánkban is meg kell kezdeni az olyan tevékenységeket, amelyek az informatikát olyan eszközként szeretnék felhasználni, amely a matematikatanítást a problémamegoldás, a helyes gondolkodásmód kialakítása felé orientálja. Ehhez az informatika és a tanulás–tanítás kapcsolatát pszichológiai és pedagógiai értelemben is behatóan kell vizsgálni. Értelmezni és vizsgálni kell az informatikai technológiáknak a matematika didaktikájára kifejtett hatását. A vizsgálat fókuszába a konstruktivista szemléletű szakmódszertan elméleti és gyakorlati lehetőségei kerülnek.

A neveléstudósoknak a tanulók matematikai és természettudományos kompetenciáinak jelentős csökkenését mint trendet nem lehet figyelmen kívül hagyni. A magyarországi lehetőségek és igények felmérésével olyan matematika-szakmódszertant kellene kidolgozni, amely a ma iskolájában releváns, támogatja a matematika és a természettudományok hatékonyabb, sikeresebb tanítását. Az informatika és matematika egységben történő vizsgálata számos más jellegű taníthatósági kérdésre irányítja rá a figyelmet. Például a digitális világ, és a jobbára hagyományos iskola kapcsolatának ellentmondásaira, amelyeknek a tanulók mindennapos részesei. A disszonanciák káros következményei pedig az egyén életében érhetők tetten, hátrányt okozva az egyénnek, az oktatási rendszerünknek és nemzetgazdaságunknak egyaránt. A problémamegoldó képesség fejlesztése nemcsak az iskolai pályafutást segíti, hanem társadalmi szinten is javítja az egyén sikerességét. Az oktatás módszertani fejlesztésében nem hagyhatjuk figyelmen kívül a gyermekek megváltozott gazdasági-társadalmi körülményeit, az iskoláztatás mai feltételeit, a tanulás–tanítás (tanterv) lehetőségeit, illetve a Web-alapú társadalomban szocializálódó egyén sajátos igényeit. Az infokommunikációs oktatás szerepének megerősítésével a fontos a pedagógiai kultúraváltást elősegítése, ezzel nemcsak a tehetségesek, hanem a hátrányos helyzetű tanulók oktatását is sikeressé téve. A digitális műveltséget és a kapcsolódó kompetenciák fejlesztését átfogó fejlesztési célként kezelve, az alap- és középfokú informatikaoktatás tartalmának és a matematikatanítás stratégiáinak modernizálása történhet meg.

A PISA és TIMSS mérések árnyékában

A matematika és a természettudomány esetén a PISA-mérések adatai alapján látszik, hogy 2000 óta stagnálás, sőt újabban már romlás tapasztalható. A legfrissebb hazai elemzések azt mutatják, hogy a matematikatanítás terén egyaránt küzdünk mennyiségi és minőségi problémákkal. A régióban itt a legalacsonyabb a matematikára szánt óraszám, ami viszont nem kedvez a hatékonyabb tanulási stratégiák kialakulásának, így mind a tanár, mind a tanuló a gondolkodás helyett az ismétlésekre, memorizálásra helyezi a hangsúlyt (Csüllög, D.Molnár és Lannert, 2014). Az országos kompetenciamérés adatai azt mutatják, hogy a magyar tanulók a tartalmi területek közül az algebra területén gyengék, ugyanakkor a különböző kognitív műveletekben nyújtott teljesítményük viszonylag kiegyensúlyozott. A gyengülésnek nincsenek kiemelt területei; minden tartalmi területen és kognitív műveletben, mindkét nem esetében és az összes képességszinten romlott a magyar tanulók eredménye (Balázsi és mtsai, 2012).

Kérdésként merül fel, hogy milyen okok miatt nem vagyunk képesek fejlődni, és miért alakult ki hazánkban az iskolák közötti jelentős teljesítménybeli különbség, a tanulók korai szelekciója. A tehetséggondozás miért nem fejti ki tartósabban a hatását, miért alacsonyabb más országokhoz képest Magyarországon a kiemelkedően teljesítők aránya? Hiszen azok az országok is több tanulót juttatnak el felsőbb tudásszintre nálunk, akiknek az átlagteljesítménye alacsonyabb a miénknél. Így jól látszik, hogy a közoktatásunk méltányossága nem működik jó színvonalon a felzárkóztatás és a tehetséggondozás terén sem. Közoktatásunk esélykiegyenlítő hatása csekély (Csapó és mtsai, 2014).

Paradigmaváltásra van szükség

Az adott tananyag osztályteremben frontális módszerrel való „leadása” helyett az egyéni igényeket kielégítő differenciált, személyre szabott pedagógiai megközelítésre kell a hangsúlyt áthelyezni. A megfelelő diagnózis felállításához viszont megbízható és rendszeres adatgyűjtések, információk szükségesek a rendszerről: folyamatos mérések (diagnosztikai mérések, kompetenciamérések), indikátorok képzése, ezen adatok elemzése, monitorozása. Az eredményeket pedig vissza kell csatolni mind az iskola, mind a pedagógus szintjén.

A paradigmaváltás szükségességét jelzik a kognitív tudományok képviselői is. A kognitív fejlődés és az agyi komplexitás legújabb vizsgálatai olyan új eredményekkel gazdagítják a pedagógiai és szakmódszertani kutatást, amelyek jelentős mértékben hozzájárulhatnak újfajta módszerek kidolgozásához, új szemlélet bevezetéséhez a természettudományok oktatása kapcsán (Csépe, 2013).

Az IKT módszerek szempontjai a problémamegoldásban

Az IKT módszerek nem önmagukban fogják fejleszteni a tanulók problémamegoldási képességeit, hanem bizonyos értelemben az agy kiterjesztéseként értelmezhetők. Az információszerzés során nem kell a tanulóknak minden egyes információt közvetlenül beépíteniük az agyukban, mert azokat az internet segítségével könnyen megtalálhatják. Arra sem lesz szükségük, hogy minden egyes problémamegoldási műveletet saját maguk végezzenek el, mert az IKT-eszközök ebben hatékonyan állnak a rendelkezésükre. Vannak azonban olyan készségek, amelyeket a hagyományos oktatáshoz képest viszont sokkal magasabb szinten kell birtokolniuk ahhoz, hogy az IKT-eszközöket hatékonyan tudják alkalmazni. A következőkben a problémamegoldás folyamatánál maradva tekintjük át ezeket a készségeket.

Argelagós és Pifarré (2012) kutatásukban tizenévesek problémamegoldását vizsgálták, olyan környezetben, ahol a tanulást IKT módszerek használatával segítették. Arra keresték a választ, hogy melyek lehetnek azok a problémás pontok, amelyeket az IKT-oktatás során különösen is fejleszteni kell a tanulókban a megfelelő hatékonyság elérése érdekében. Öt ilyen területet találtak.

(1) A probléma meghatározása.

Azt tapasztalták, hogy sok esetben már a folyamat legelején célt tévesztenek a tanulók, és nem tudják magát a problémát megfelelően definiálni. Nem képesek arra, hogy a helyes kérdéseket tegyenek fel, tisztázzák a probléma megoldásához szükséges dolgokat, és meghatározzák a szükséges információkat. Sok esetben, a rendelkezésre álló nagy információmennyiség miatt rögtön keresni kezdenek, mielőtt áttekintenék a témát, vagy elgondolkoznának a feladaton.

(2) Információkeresés.

Annak ellenére, hogy internet segítségével az információknak gyakorlatilag végtelen tárháza érhető el a tanulók számára, sok esetben nem találják azokat a megfelelő információkat, amelyekkel a kitűzött feladatot meg tudnák oldani. Ennek hátterében az áll, hogy egyrészt nem a megfelelő kulcsszavakat használják a kereséshez, másrészt nem tudják megfelelően értékelni a kapott eredményeket.

(3) Az információ feltérképezése.

Problémát jelenthet, hogy a megszerzett információkat osztályozzák, és elkülönítsék azokat az információkat, amelyek adekvátak. Sokszor az egyetlen kritérium, hogy az adott dolog választ adjon az általuk feltett kérdésre. Nem veszik figyelembe, hogy milyen oldalakról származik az adott tudás. Sok esetben kereskedelmi oldalakat használnak, amelyek az eladni kívánt termék szempontjából, egyoldalúan közelítenek meg egy adott kérdést, és nélkülözik a tudományos látásmódot.

(4) Az információ feldolgozása.

A tanulók sok esetben nem olvassák át a megtalált oldalakat azok teljes mélységében, csak az általuk keresett kulcsszavakra fókuszálnak, és ennek következtében csak felületes tudásra tesznek szert.

(5) Az információ rendezése és bemutatása.

Gyakran a fiatalok a megszerzett információk megfelelő fel- és átdolgozása helyett csupán átmásolják a feltett kérdésekre a választ. Ennek következtében, annak ellenére, hogy maga a kiadott feladat megoldásra kerül, valós tudáselsajátítás nem jön létre. Az így létrehozott megoldások sok esetben logikailag nehezen illeszthetők össze, nem teszik érthetővé az érvelést, vagy éppen félreérthetőek lesznek.

A fenti, problémás területek áttekintése alapján látható, hogy a problémát soha nem maguk az IKT módszerek rejtik magukban, hanem az a téves előfeltevés, hogy az IKT-eszközöket a tanulók megfelelően tudják használni. Ezzel szemben nagyon fontos lépés az ilyen módszerek használata előtt a megfelelő metatudás feltérképezése és fejlesztése. A feladatok megszerkesztése során külön hangsúlyt kell fektetni az instrukciók megfelelő megfogalmazására, amelyek részenként végigvezetik a tanulókat az egyes munkafázisokon, és segítséget nyújtanak a számukra abban, hogy a megfelelő mélységű és minőségű tudást sajátíthassák el az IKT-eszközök használata révén.

Az informatikai eszközök széles körben elterjedtté válásával az információáramlás, az információszerzés folyamata és az emberi kapcsolattartás is megváltozott. A fiatalok perceptuális és információfeldolgozási készségei a felgyorsult információáramláshoz igazodnak. Ez azt jelenti, hogy figyelmük egyrészt nagyon gyorsan képes fókuszt váltani, képes a gyors változá-

sokra jól reagálni, és egyszerre akár több felületen is dolgozni. Ezzel együtt a kognitív problémamegoldási készségeik fejlődnek, igaz, a társas problémamegoldás szintje ezzel nem tart lépést, sőt inkább csökken[4].

Az iskolai, különösen is a matematikaoktatásban alkalmazott hagyományos módszerek nem követik az információfeldolgozás és a figyelmi folyamatok dinamikájának változását, és a pedagógusok egyre több nehézségbe, ellenállásba ütköznek. A multimédiás eszközökön felnőtt, egyszerre nagy ingermennyiség befogadásához szokott fiatalok számára a hagyományos, frontális oktatási módszerek ingerszegények, nem képesek lekötni a figyelmüket.

A 21. század kihívásai a matematika- és informatikaoktatásban

Több külföldi kutatás is bizonyítja, hogy a számítógépes, multimédiás eszközök felhasználása fokozza a diákok érdeklődését, valamint bevonódásukat, növeli a tananyag megértését, fejleszti a kritikai gondolkodást, és a közös munka során fejlődik a személyiség és az együttműködés is (Cunska, Savicka, 2012; Toure, 2009; Hirtz, Harper, Mackenzie, 2008; Wang & Woo, 2007; Brown, 2005; Law, 2000). Az informatikai módszerek felhasználására nemcsak a tanítás folyamatában, hanem a felmérésben, a számonkérésben, ellenőrzésben is sor kerülhet. A már említett információfeldolgozási előnyökön túl a kiértékelés, az összehasonlítás folyamatát is megkönnyíthetik az ilyen módszerek, valamint kifejleszthetőek olyan megoldások, amelyek a felmérés után a fejlesztendő készségekre, tudásanyagra reflektálva adnak újabb feladatokat, biztosítanak gyakorlási lehetőséget a diákoknak. Kutatási eredmények szerint a számítógépen végzett felmérés nem rontja az egyes mérések megbízhatóságát, és jól alkalmazható, akár egészen fiatal korban, akár az iskolaérettség felmérésére is (Csapó-Molnár és Nagy, 2014).

„Elmélet és gyakorlat”

A matematika oktatása során hajlamosak vagyunk a tudomány elméletét és tanításának gyakorlatát szétválasztani, talán még ellentétbe is állítani egymással. Tény, hogy szükség van az ontológiai és episztemológiai megközelítésekre is (Bussi & Bazzini, 2003), azonban tévhit, hogy a szigorú értelemben vett tudomány az iskolai gyakorlatot meghatározza (Ponte, Matos, Guimaraes Leal, & Canavarro, 1994). A két pólus diskurzusa a hatékony oktatás érdekében elengedhetetlen (Seeger, 1994). Ehhez hasonlóan a matematikai elméletnek és gyakorlatnak a

[4] Kiemelve az *„MTA Szakmódszertani Pályázat 2014”* hatástanulmányából, amely Káplár Mátyás pszichológus hozzájárulása.

tanórákon szerves egységet kell alkotniuk. Viszont a matematikatudósok és oktatók, didaktikusok közötti párbeszéd hazánkban kevésbé aktív, a kutatási eredmények pedig ritkán realizálódnak az iskolák szintjén. Ennek hátterében egyrészt a központi szabályozás kötöttsége, másrészt pedig a tanárok napi rutinja és sokszor fásultsága áll, amely általában véve igaz, nemcsak Magyarországon (Leuders, Barzel, & Hußmann, 2005).

A dinamikus tudomány és interaktív tanulás lehetséges modellje

A nemzetközi szakirodalomban gyakran leírt jelenség, hogy a matematika tanulása során létrejövő „test" értelmezése komplex. Test alatt értjük a tanulásban részt vevő egységek összességét, kezdve a tanuló fizikai testével, a tananyaggal és a tanuláskor használt eszközökkel együtt. Mielőtt a tanuló az új ismeretről absztrakt következtetéseket von le, vagy bármilyen összefüggésbe hozza már meglévő ismereteivel, először szemügyre veszi a jelenséget. Ha például kézzel fogható, akkor a haptikus észlelés lesz az elsődleges médium, de a látás, és sokszor a hallás is a primer csatornák közé tartoznak. Így tehát az új ismeret szerzésekor a tanuló teste aktívan bevonódik a tanulási folyamatba. Minden tanuláskor használt eszköz a tanuló testének részévé válik (Freitas & Sinclair, 2013). Ezáltal a tanulás nemcsak egy elméleti szinten lezajló folyamat, hanem a tanuló testével és a megismerni kívánt objektumokkal kiterjesztett dinamikus rendszer, melyben a résztvevők és a tudáselemek változnak, bővülnek.

A fentebb említett dinamikus rendszerben a hangsúly egyszerre helyeződik a dinamizmusra és a rendszerre is. Utóbbi azonban nem egy izolált egységként értendő, hanem a káoszból ideiglenesen kiváló, majd később visszaolvadó, változó, állandóan formálódó rendszernek tekintendő, melyet igazán csak a bevonódás foka, az elmélyülés intenzitása különböztet meg a tanulási folyamatot körülvevő „mindenségtől". A rendszer dinamizmusa több komponensből áll. Egyik oldalról a matematika nem statikus információhalmaz, hanem egy dinamikus tudomány, mellyel a tanuló interakcióba lép. Ehhez szükséges érzékeltetni, hogy a matematika mint tudomány nem véges, nem egy lezárt ismerethalmaz. Másik oldalról a matematikai koncepciókat is hajlamosak vagyunk élettelennek, absztrakt fogalmaknak tekinteni, melyeket az előfordulásuk minden jellemzőjétől különválasztottunk, melyek csak megfoghatatlan logikai korlátai egy-egy problémának (uo.). Azonban a mai magyar matematikatanítás inkább statikus, nem interaktív, és módszertani elmaradottsága okán kevésbé hatékony.

A tanulás határai tehát elmosódnak. A térbeli határok közé sorolhatjuk a tanulás során használt eszközöket is, melyek részét képezi a számítógép is, melyet tétlen és eldobható tárgyként kezelünk a többi felhasznált kellékkel együtt (uo.). Egy körző is segíti a megértést, hiszen

használatával magát a kör fogalmát ültetjük át a gyakorlatba, értjük meg, szemléljük, és rácsodálkozunk az összefüggésre: a kör pontjai a középponttól valóban ugyanolyan távolságra vannak. Az IKT-eszközök hasonlóan segíthetik a megértést, szolgálhatnak szemléltetésként, megsejtethetnek összefüggéseket. Azonban ezek az eszközök még a körzőnél is hasznosabbak, hiszen a tananyag és a tanuló dinamikus rendszerében az ismeretek tárolását, rendszerezését, az elsajátított részek ellenőrzését, ismétlését és az internet segítségével a kutatást, az alkotó, értékteremtő tanulás örömét is támogatják. A digitális világ a multimodalitás lehetséges forrása.

A számítógépek előretörésével a tudás külső tárolásának forradalma is végbement: a szóbeliség, majd írásbeliség után az informatika és a technológia segítségével ma már kis helyen, csekély anyagi befektetéssel hihetetlen mennyiségű adatot (ismeretet) vagyunk képesek tárolni, melyhez a hozzáférés könnyű és azonnali. A hipertext megjelenésével a tudás tárolása átstrukturálódott, a hierarchikus és lineáris megjelenítést a mellérendelt, hiperlinkelt tartalom és a nagy mennyiségű, különböző formátumú információ váltotta fel (Borba, 2009). Ez a multimodalitás a széles körű információkeresést és feldolgozást teszi lehetővé, az internet elterjedésével pedig az interaktivitásnak is teret enged, mely támogatja a kutatómunka és a felfedezéses tanulás munkaformáit.

Tanári tevékenységek, tanulástervezés

A matematikai tantervi egységek felépítése egyszerre lineáris és spiralis; ezt a matematikai ismeretek szigorú egymásra épülése okozza. Emiatt szükség van az előre megtervezett, vezetett tanulásra, azonban csak ezt alkalmazva a matematika szépsége, a problémamegoldás öröme veszik el a tanuló számára. Ehhez azonban szükség van intuitív tanulási környezetre is, mely segíti a ráérzést, a tanuló kreativitását felhasználva fejleszti a logikát, az algoritmikus gondolkodást, a rendszerszemléletet és a komplex problémamegoldó kompetenciát. Mindezeket szem előtt tartva megállapíthatjuk, hogy a tanulási folyamatot az egyénre kell szabni; ez a tanulási környezet adaptivitását is megköveteli. Magyarországon egyelőre nem érhető el olyan rendszer (számítógépes program), mely a tanulót gyakoroltatja, fejlődését automatikusan rögzíti és a helytelen megoldások területén új feladatokat ajánl. Pedig a matematika – a már említett, döntően hierarchikus – tanítási struktúrája miatt a gyakorlás kritikus fontossággal bír, melyre iskolai keretek között sokszor nem jut idő. További problémát vet fel a már említett multimodalitás, mely a tanterv szerkezetét „lebonthatja” (Borba, 2009), így akár akadályozhatja is a tanulást az iskolában töltött idő szétszabdalásával, főként a rossz időbeosztással és annak a lehetőségével, hogy a tanuló elveszik az újabb és újabb felmerülő problémák részleteiben.

A tanár célja kell, hogy legyen a hatékony oktatás, melyet elkényelmesedve, magát „jó tanárnak" gondolva, nehéz folyamatosan megvalósítani; a folyamatos szakmai önfejlesztés alapkövetelménnyé válik. Szükséges az alternatív kommunikációs és interakciós eszközök keresése, fejlesztése és alkalmazása (Klein, 2012) (Leuders, Barzel, & Hußmann, 2005). Például a kezdő tanárnak nem elég, ha ismeri a matematikai elméleteket, hanem képesnek és hajlandónak kell lennie olyan új interakciós formák bevezetésére, melyek a tanulók számára hatékony elmerülést, élvezetes, energikus környezetet biztosítanak az érvelés és a problémamegoldás gyakorlatának elsajátítása közben (Klein, 2012). A matematikát a módszerekkel és eszközökkel a tanár teszi élővé, a tanulás ilyenfajta animációja a tanuló számára kulcsfontosságú a motivációban, a megértésben és később a flow-élmény elősegítésében (Freitas & Sinclair, 2013). Kulcsfontosságú a tanár munkája során a „képes vagyok rá" attitűdjének közvetítése, mely hatására a tanuló elhiszi, hogy képes a feladat megoldására, és magabiztosan áll a problémákkal szemben (Klein, 2012). Ez azért is fontos, mert ahogy Alan Schoenfeld is hangsúlyozza, a problémamegoldás kompetenciája nem kiegészítője a matematika tanulásának, hanem a matematikai tevékenységek kulcseleme (Schoenfeld, 2010). A tevékeny felhasználás, a cselekvés áll a középpontban (Leuders, Barzel, & Hußmann, 2005), mely Benjamin Bloom Anderson és Krathwohl által felülvizsgált taxonómiájának minden szintjén megjelenik – mintegy kényszerítve a cselekedve tanulást (Jenák, 2016). Bloom digitális taxonómiája (Andrew Churches fejlesztése) ennél is tovább megy: az IKT-eszközök által nyújtott lehetőségeket beilleszti a már ismert rendszerbe, ezáltal a kognitív követelményeket aktualizálja, a 21. századi tanulók igényeihez igazítva azokat (Churches, 2009). A tudást nemcsak egyének alkotják, hanem különböző médiumok által összekötött emberek közössége, melynek következményeként – a korábban már említett tanulói test értelmezése miatt – a médiumok és az általuk közvetített tudástartalmak is részei a tanulási folyamatnak (Borba, 2009).

A tanítás mint természetes kogníció

Pilot kutatásunk kvalitatív eredményei között találjuk a tanárok osztálytermi munkájának, tanításának nem a tanulók igényeihez illeszkedő módját. A kérdezési kultúrájuk alapvető szintű, a használt nyelvi kódjuk nem kidolgozott, a saját tanítási tervük időkeretét nem tudják általában tartani, ami a feladatok elvégzését, azok egymásra épülését nehezíti.

Szakirodalmi tájékozódásunk alapján látjuk, hogy a *Magyar Pedagógiá*ban 2002-ben megjelent, Sidney Strauss által felvetett problémára a magyar neveléstudósok kevéssé reagálnak. A felvetését a fenti címben találjuk, mely szerint a tanítás egy természetes kogníció. Véleménye

szerint a tanítás is a kognitív tudományok egyik alapvető kutatási területe, hiszen az az emberi mivoltunk velejárója. A tanítás kutatása azonban nehéz feladatnak tűnik. A tanárok között is szokás tehetséges tanárokról beszélni, de nemigen esik szó a ”tanítási zavarokkal küzdő” tanárokról. Ha elfogadjuk, hogy a tanítás természetes kogníció, akkor annak az előfeltételeit is vizsgálnunk kell. A tanítás két alapvető eleme a szándékosság és a tudás. A tudás részét képezi az is, hogy a tanárnak képe van a tanulók tudásáról is, amely lehet reális és hamis.

Az emberek tanítása hátterében álló kogníció még nem teljesen feltárt, de azt tudjuk, hogy egyetlen fajként az elme elméletével tanít (Tomasello és Call, 1997). A tanítás különösen komplex feladat, univerzális tevékenység. Kötődik az elméhez, az érzelmekhez, a motivációhoz. A tanítás során a reprezentáció működik a saját és mások tudásáról, gondolkodásáról. Kutatása azért is nehéz, mert a tanítás során zajló események jelentős része láthatatlan (a következtetések és a kapcsolódó mentális folyamatok). Vagyis a látható rész nem fedi fel a mögöttes folyamatokat direkt módon. A tanítás fontos eleme az intencionalitás is, mint a társas interakciók velejárója. A kognitív előfeltételek: a tanárnak van képe (reprezentációja) a helyesnek tartott tudásról; van reprezentációja a tanuló helytelen tudásáról; képes a két reprezentáció közötti különbséget felismerni. Ennek segítségére használatos a visszacsatolási hurok, amely a tanár és tanuló közötti kölcsönös monitorozást jelenti. Strauss és munkatársai szerint tanulható a tanítás, de időbe telik, és a tanítás tanulásának a fejlődési fokait ismernünk kell, illetve összefügg a nyelvi fejlődéssel és fejlesztéssel (Fodor, 2000).

Általános didaktikai következtetések a tanárok tanórai munkája alapján

A kutatásban részt vevő iskolák önkéntes alapon, személyes ismeretségek alapján kerültek kiválasztásra. A négy intézmény közül három Pécs város elismert iskolája, egy a város peremkerületében található, és a közvélekedés nem tartja a kiemelkedően jól teljesítő iskolák közé. A matematikai megújulást mind a négy intézmény fontosnak tartja, de eddig nem sok sikerrel zárták a korábbi fejlesztéseket (nem javult a tanulók matematika eredménye). A résztvevő tanárok az IKT használatát szeretnék elsajátítani, elmélyíteni, bár azokat eddig csak 2 fő alkalmazta különböző mélységben matematikaóráin. Mindannyian elkötelezettek a szakmai fejlődésükben, és hajlandóak ezért erőfeszítéseket tenni.

Az *1. táblázat* alapján elemzett tanórákra didaktikailag összefoglalóan általában a következők voltak jellemzők:

Matematikai tartalmi kérdések*:*

Mennyire pontos, koherens és célzott a matematikai tartalom tanítása?

Az osztálytermi tevékenységek csaponganak. Inkább gyakoroltatás folyik, hiányzik az életkornak megfelelő képességfejlesztés.

Megértetés:

A tanár milyen mértékben segíti elő, hogy a diákok az adott matematikai témát mélyen megértsék?

Az órai tevékenységeket a tanár úgy szervezi, hogy azok csak rutinfeladatok elvégzésére és begyakoroltatott eljárásokra szorítkoznak.

Tartalomhoz való hozzáférés:

Hányan értik a tanulók közül a témát?

A tanár eléri, hogy az osztály nagy része értse a tananyagot, és a diákok aktívan vonódjanak be a matematikai problémamegoldásba.

Hatékonyság, tekintélyelvűség:

Milyen mértékben kezdeményezik maguk a diákok a diszkussziókat? A tanár mit kezd ezekkel a tanulói kezdeményezésekkel?

A tanulóknak lehetőségük van saját ötleteik elmagyarázására, de a tanár irányítja a beszélgetést és foglal állást az ötletekkel kapcsolatban. A diákok ötleteiket nem fejtik ki részletesen, és később azokra nem építenek.

A tanulók gondolatmenetének nyomonkövetése:

Milyen mértékben követi a tanár a diákok gondolatmenetét? Milyen mértékben segít az ötletek kibontakoztatásában? Milyen mértékben mutat rá az esetleges tévedésekre?

A tanulók következtetéseit, gondolatmenetét nem követi nyomon. A tanár csak kijavítja a hibákat, és/vagy bátorít.

A tanítási célok a megfigyelő számára részben világosak és érzékelhetők. Az órai tanulói tevékenységek megfelelnek a tanítási céloknak. A tanóra óratervre épül, de nem sikerül tartani az időkeretet. A tanulók értékelése nem folyamatos, hanem összegző jellegű. Az óra menetét a tankönyvhasználat nem vezérli.

A felhasznált óramegfigyelési szempontsor:

Megfigyelési célok		**Matematikai tartalmi kérdések**	**Megértetés**	**Tartalomhoz való hozzáférés (Hányan értik a tanulók közül a témát?)**	**Hatékonyság, tekintélyelvűség**	**A tanulók gondolatmenetének nyomonkövetése**
Megfigyelési célok tartalma		***Mennyire pontos, koherens és célzott a matematikai tartalom tanítása?***	***A tanár milyen mértékben segíti elő, hogy a diákok az adott matematikai témát mélyen megértsék?***	***Milyen mértékben éri el a tanár azt, hogy mindenki megértse a tananyagot, és aktívan részt vegyen az órán?***	***Milyen mértékben kezdeményezik maguk a diákok a diszkussziókat? A tanár mit kezd ezekkel a tanulói kezdeményezésekkel?***	***Milyen mértékben követi a tanár a diákok gondolatmenetét? Milyen mértékben segít az ötletek kibontakoztatásában? Milyen mértékben mutat rá az esetleges tévedésekre?***
0 pont		Az osztálytermi tevékenységek csaponganak. Illetve csak gyakoroltatás folyik, de hiányzik az életkornak megfelelő képességfejlesz-tés.	Az órai tevékenységeket a tanár úgy szervezi, hogy azok csak rutinfeladatok elvégzésére és begyakoroltatott eljárásokra szorítkoznak.	A tanulók egyik része érti, másik rész nem érti, és nem vonódik be az óra menetébe. A tanár nem tesz erőfeszítéseket arra, hogy mindenki megértse a témát.	A tanár kezdeményezi a diskurzusokat. A tanulók legfeljebb egymondatos válaszokat adnak. A megbeszélés a tanár által szabott keretek között folyik.	A tanulók következtetéseit, gondolatmenetét nem követi nyomon. A tanár csak kijavítja a hibákat, és/vagy bátorít.
3 pont		Az életkornak megfelelően, de elsődlegesen csak képességfejlesztés folyik. Ritkán fordul elő, hogy a tanár összefüggésekre (azok felismerhetőségére) is rámutat (például matematikai eljárások és koncepciók között), vagy matematikai koherenciára irányítja a tanuló figyelmét (logikusság és összefüggésrendszer).	A tevékenységek lehetőséget adnak a probléma-megoldásra, fogalmi bővülésre, de a tanári interakció a kihívások megkerülése felé tereli a diákokat, elveszi a lehetőséget a probléma-megoldási erőfeszítésektől.	A tanulók egyik része érti, másik része nem érti a témát, de a tanár erőfeszítéseket tesz arra, hogy minden diák követhesse az órát, és megértse a tananyagot.	A tanulóknak lehetőségük van saját ötleteik elmagyarázá-sára, de a tanár irányítja a beszélgetést és foglal állást az ötletekkel kapcsolatban. A diákok ötleteiket nem fejtik ki részletesen, és nem építenek azokra.	A tanár reflektál a diákok gondolatmeneté-re, tipikus hibáikra, de a tanulók egyéni értékes ötletei nem kerülnek felhasználásra. A tanár a rossz ötlet helytelenségének felismerésére pedig nem vezeti rá a tanulót.

6 pont		A tanár elősegíti az eljárások, a koncepciók és tartalmak közti összefüggések felismerését. Lehetőséget biztosít az adott matematikai téma koherens látására.	A tanári segítség támogatja a tanulók problémamegoldásra tett erőfeszí-téseit, hogy mélyebben megértsék a matematikai koncepciókat és bevonód-janak a feladatmegoldásba.	A tanár eléri, hogy az osztály nagy része értse a tananyagot, és a diákok aktívan vonódjanak be a matematikai problémamegol-dásba.	A diákok kifejthetik ötleteiket és gondolatmene-tüket. A tanár az ötleteket a tanuló sajátjaként kezeli. A tanulók értékelik, véleményt mondanak az ötlet helyessé-géről. Diák-diák interakció a legjellemzőbb.	A tanár követi a tanulók gondolatmenetét és reflektál az ötleteikre, hasznosítva és ráépítve a jó gondolatkezdeményekre, vagy rámutatva a tanulók esetleges félreértéseire. Keresi a tanulói gondolatmenet hibáinak okait.

1. táblázat. Megfigyelési szempontok
Forrás: saját készítésű táblázat Alan Schoenfeld (2015) nyomán

Megfigyelve tehát a matematikai problémamegoldásban a kérdések típusait, nem elég változatosak. Például a megoldás során alkalmazott heurisztikus stratégiák: a feladatban szereplő adatok, elemek különböző módon való összekapcsolása, a feladat átfogalmazása, „matematikai nyelvre" való lefordítása, döntés a meglévő ismeret kiválasztása mellett; optimalitás elve elemi módszerrel stratégiája alig valósul meg. Közben állásfoglalásra, értékelésre vonatkozó kérdések szintén ritkán szerepelnek. A tanárokat leginkább a tanterv, tanmenet irányítja. A tanítás során a tananyag mellett a pszichológiai és pedagógiai aspektusok eltörpülnek. A tanárok gyakran diktálnak, vagy megismételtetik saját kérdéseiket vagy értelmező gondolataikat. A látott órákon a tanulók kivétel nélkül fegyelmezettek, az órák külső szemlélő számára unalmasak és vontatottak. Minden tanuló dolgozik, de nem vonódnak be pszichológiai értelemben az órába. A metakogníció vagy a didaktikai taxonomikus építkezés nem játszik a tanár munkájában különösebb szerepet, vagy ha észlelhető, akkor az nem tudatosnak tűnő mozzanat. A tanárok a kérdéseikre a tanulók jó válaszait nem igazolják nyomatékosan vissza.

A látott matematikaórák feldolgozott tananyagai a deklaratív tudás szintjén megragadnak. A tacit tudásra alig kérdeznek rá, illetve a procedurális tudás alapszintjét érintik. A tanári kérdések főleg a gondolkodási folyamatokat irányító kérdések körébe tartoznak, ritkábban alkalmaznak rendszeralkotást igénylő kérdéseket. Sajnos mire a tanórai tananyagban a tanár elmélyülhetne, egyre mélyebb kérdéseket fogalmazhatna meg, letelik a tanóra. Az érdekességek sokszor a házi feladatra maradnak.

A tanítás általános iskolában és középiskolában is szorosan kötődik a NAT-hoz, ezért a tanítás tartalmilag követelmény- és teljesítményközpontú, illetve taxonomikus tudásértel-

mezésű, sőt a tudásátadás tananyagközpontú. Ebben a környezetben nehéz megragadni a konszenzuson alapuló tudásértelmezést. Ezzel szemben az IKT-val támogatott matematikatanítás azonban igényli a tevékenységközpontú tantervfelfogást, amely hivatalosan nincs jelen sem a gyakorlatban, sem a NAT-ban.

Tapasztalataink alapján a tanárok tudásértelmezését és tanulásfelfogását a reproduktív, lexikális tudás eszménye hatja át, amelyre a matematikában szükség is van, de nem elegendő, ha a problémamegoldó tanítást tűzzük ki célul. A tanárok a tanítást közlésként, míg a tanulást a közölt tartalom befogadásaként értelmezik. A visszacsatolás a közölt tartalmakra vonatkozik. A pedagógiai közlésnek megvannak a logikai és didaktikai, pszichológiai törvényei, amelyet szinte ösztönösen, és nem tudatosan alkalmaznak a tanárok. Tapasztalataink alapján a tanárok inkább a matematika törvényszerűségeivel vannak tisztában, semmint a didaktikával és a pedagógiai kommunikáció alapvetéseivel. Azt gondoljuk, hogy a jelenség mögött a szakmódszertani felkészültség hiánya áll. A tanárképzés során a didaktika törvényszerűségeit a matematikatanításba nem megfelelően ágyazzák be. A feladatmegoldási rutin – mint módszertani alapvetést – kialakítását hangsúlyosnak tartjuk, de a változatos feladatmegoldási utak kidolgozása hiányzik. Azok a pedagógiai reflexiók is hiányoznak, amelyek a tanulók állapotára vonatkoznak.

A tanárok egyre több forrásból hallják, hogy a problémamegoldó tanításé a jövő. A problémamegoldáson alapuló tanítás és tanulás azonban divergens gondolkodást igényel, az alkotói mozzanat kiemelt. A tanulói kezdeményezés és aktivitás alapvető eleme a tanulásnak, ahol a tanár közvetett módon irányítja a folyamatokat.

A problémaalapú tanítás jelenleg nincs formalizálva, és nincs a követelményrendszer kidolgozva. Tehát a tanárok a közlő tanítás módszertanát alkalmazzák, de az „új pedagógiai szelek” hatására annak következetes alkalmazását fellazítják. Az új irányzatok módszertanának kidolgozatlansága miatt nem tudják mihez tartani magukat, nincs alkalmazható didaktikai modelljük. Így alakul ki az osztálytermi munkában a rendezetlenség és következetesség hiánya, ami rontja a hatékonyságot.

Konklúzió

Tapasztalataink alapján a spontán alkalmazott IKT-eszközök használata egyáltalán nem javított a tanítás hatékonyságán. Abban az osztályban találtunk pozitív hatást az IKT-eszköz használata és a tanulók eredményessége között, ahol a tanár előre megtervezetten, szakszerűen alkalmazta az eszközöket, informatikai és digitális kompetenciái nagyon fejlettek voltak. A számítógépet kiemelten a matematikai szemléltetéshez, vizualizációra és a házi feladat megoldására, ellenőrzésére használta. Az órákra történő felkészülés minden esetben időigényes volt. A tanóra időtartama (45 perc) nem alkalmas a modern eszközökkel történő óravezetéshez és tananyag feldolgozáshoz.

További elemzéseink rámutattak arra is, hogy a NAT és a Kerettanterv hátterében az aszszociációs tanuláselméletek hatása fedezhető fel. Az eltúlzott méretű tananyag eszménye abból eredhet, hogy feltételezése szerint a minél nagyobb mennyiségű tananyag/ismeret asszociációi új és bő ismeretek megtanulásához vezetnek.

A konstruktivista szemlélet hangzatos ugyan, meg is jelenik a tanterv és tankönyvkutatók kurzusaiban, de a gyakorlatban nem sikerül megvalósítani. Egyelőre nincs modellünk arra vonatkozólag, hogy a túlzott tananyagmennyiséget alacsony óraszámban sikeresen dolgozzuk fel. A tevékenységközpontú, tanulóközpontú tanulás, a problémaalapú és IKT-val támogatott tanításban minderre azonban lenne elvi mód. A WEB 2.0 környezet szemléletváltást igényel, új tanuláselméleti háttér bevezetésével. A konstruktivizmusra és konnektivizmusra építve új tanulási helyzetek jönnek létre, amelyeknek a didaktikai modelljének teljes kidolgozása (amely a tanuló aktivitására, kreativitására és kollaborativitására épül) vagy adaptálása magyarországi iskolai környezetben – tudomásunk szerint – még nem történt meg.

BIBLIOGRÁFIA

Argelagos, E. & Pifarré, M. (2012). Improving Information Problemsolving skills in Secondary Education through embedded instruction. *Computers in Human Behavior*, 28, pp. 515–526. doi: 10.1016/j.chb.2011.10.024

Balázsi Ildikó – Balkányi Péter – Bánfi Ilona – Szalay Balázs – Szepesi Ildikó (2012a): A PIRLS és TIMSS tartalmi és technikai jellemzői. Oktatási Hivatal, Budapest. Internet: http://www.oktatas.hu/kozneveles/meresek/timss [2014.11.20.]

Balázsi Ildikó –Balkányi Péter – Bánfi Ilona – Szalay Balázs – Szepesi Ildikó (2012b): PIRLS és TIMSS összefoglaló jelentés a 4. évfolyamos tanulók eredményeiről. Oktatási Hivatal, Budapest Internet: http://www.oktatas.hu/kozneveles/meresek/timss [2014.11.20.]

Borba, M. C. (2009). Potential scenarios for Internet use in the mathematics classroom. *ZDM*, 41. évf. 4. szám, pp. 453–465. doi:10.1007/s11858-009-0188-2

Bussi, M., & Bazzini, L. (2003). Research, Practice and Theory in Didactics of Mathematics: Towards Dialogue between Different Fields. *Educational Studies in Mathematics*, 54. évf. 2. szám, pp. 203–223. doi:10.1023/B:EDUC.0000006169.86495.49

Brown, T. H. (2005). Towards a model for m-Learning in Africa. *International Journal on ELearning*, 4. évf. 3. szám, pp. 299–316.

Churches, A. (2009). Bloom's Digital Taxonomy. Internet: edorigami.wikispaces.com. [2016. 04. 17.]

Cunska, Aija, Inga Savicka (2012). Use of ICT teaching-learning methods make school math blossom. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 69 pp. 1481–1488. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.12.089

Csapó Benő (2011): A nemzetközi felmérések eredményei – következtetések. Internet: http://www.tarki-tudok.hu/files/mta_konferencia_csapobeno.pdf [2016. 04. 17.]

Csapó Benő – Fejes József Balázs – Kinyó László – Tóth Edit (2014). Az iskolai teljesítmények alakulása Magyarországon nemzetközi összehasonlításban. In: Kolosi Tamás és Tóth István György (szerk.): *Társadalmi Riport 2014.* Budapest: TÁRKI. pp. 110–136. online: http://www.tarki.hu/adatbank-h/kutjel/pdf/b327.pdf [2016. 04. 18.]

Csapó Benő, Molnár Gyöngyvér, Nagy József (2014). Computer-based assessment of school readiness and early reasoning. *Journal of Educational Psychology* Vol. 106(3), pp. 639–650. doi: 10.1037/a0035756

Csépe Valéria (2013). Kognitív fejlődés, agyi komplexitás, matematika. Idegtudományi tanulságok a természettudományok oktatásához. *Természet világa,* 144. (II. különszám) pp. 117–121.

Csüllög Krisztina – D. Molnár Éva – Lannert Judit (2014): A tanulók matematikai teljesítményét befolyásoló motívumok és stratégiák vizsgálata a 2003-as és 2012-es PISA-mérésekben. In: Hatások és különbségek. Oktatási Hivatal, Budapest http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/tamop318/Hatasokeskulonbsegek_Masodelemzes.pdf [2014.11.20.]

Di Blasio Barbara, Gimesi László, Jenák Ildikó (2015): Kihívások a matematika és az informatika tanításában. *MAGISZTER*, XIII. évf. 4. szám, pp. 9–29.

Fináczy Ernő (1908): Újabb törekvések a didaktika terén. *Magyar Paedagogia*. http://adtplus.arcanum.hu/hu/view/MTA_MagyarPedagogia_1908/?pg=0&layout=s [2016. 04. 17.]

Freitas, E., & Sinclair, N. (2013). New materialist ontologies in mathematics education: the body in/of mathematics. *Educational Studies in Mathematics,* 83(3), pp. 453–470. doi:10.1007/s10649-012-9465-z

Fodor, J. (2000): *The mind doesn't work that way: The scope and limits of computational psychology*. Cambridge: MIT Press.

Goldziher Károly (1908): Reformtörekvések a mathematikai oktatás terén. *Magyar Paedagogia.* http://adtplus.arcanum.hu/hu/view/MTA_MagyarPedagogia_1908/?pg=0&layout=s [2016. 04. 17.]

Hirtz, S., Harper, D. G., Mackenzie, S. (2008). *Education for a Digital World: Advice, Guidelines, and Effective Practice from Around the Globe.* Vancouver: Commonwealth of Learning.

Jenák, I. (2016). „A misztikus számítógép" – Tanárok IKT-val kapcsolatos attitűdjének vizsgálata egy esettanulmány alapján. In K. Károly, & Z. Hommonay (szerk.): *Diszciplínák tanítása - a tanítás diszciplínái 3: Kutatások és jó gyakorlatok a tanárképzés tudós műhelyeiből*. pp. 37–47. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. Online: http://www.eltereader.hu/media/2016/11/Diszciplinak_3_READER.pdf [2016. november 7.]

Klein, M. (2012). How inconvenient assumptions affect preservice teachers' uptake of new interactional patterns in mathematics: analysis and aspiration through a bifocal lens. *Educational Studies in Mathematics,* 80(1-2), pp. 25–40. doi:10.1007/s10649-012-9390-1

Leuders, T., Barzel, B., & Hußmann, S. (2005). Outcome standards and core curricula: a new orientation for mathematics teachers in Germany. *ZDM,* 37(4), pp. 275–286. doi:10.1007/BF02655815

Law, N. Y. (2000). *Conceptual Framework For Use Of ICT in Education: Roles and Interactions Of The Laerners, Teacher and The Technology*. Faculty Of Education, University Of Hong Kong.

Li, Q. – Ma, X. (2010): A meta-analysis of the effects of computer technology on school students' mathematics learning. *Educational Psychology Review,* 22(3), pp. 215–243. doi: 10.1007/s10648-010-9125-8

Prensky, M. (2001): Digital Natives Digital Immigrants. MCB University Press, 9. évf. 5. szám, 1–6. http://goliat.eik.bme.hu/~emese/gtk-mo/didaktika/digital_kids.pdf [2014. 11. 20.]

Ponte, J., Matos, J. F., Guimaraes Leal, C., & Canavarro, A. P. (1994). Teacher's and students' view and attitudes towards a new mathematical curriculum: A case study. *Educational Studies in Mathematics*, pp. 347–365.

Radnóti Katalin (szerk.) (2014): *A természettudomány tanítása.* Szeged: Mozaik Kiadó.

Schoenfeld, A. H. (2010). Bharath Sriraman and Lyn English: Theories of mathematics education: seeking new frontiers. (Springer series: advances in mathematics education). *ZDM*, 42(5), pp. 503–506. doi:10.1007/s11858-010-0268-3

Schoenfeld, A. (2015). *Looking at Classrooms: The Teaching for Robust Understanding (TRU) Framework.* online: http://ikntm.up.krakow.pl/II/pliki/Book-of-Abstracts-Mathematical-Transgressions-2015.pdf Internet: [2016. 11. 28.]

Seeger, F. (1994). Co-operation between theory and practice in mathematics education. (C. Gaulin, B. R. Hodgson, D. H. Wheele, & J. C. Egsgard, Eds.): *Proceedings of the 7th Intenational Congress on Mathematical Education*, pp. 282–285. (1)

Strauss, S. (2002): A tanítás mint természetes kogníció. *Magyar Pedagógia*, 102. évf. 4. sz. pp. 417–431. Internet: http://www.magyarpedagogia.hu/document/sidney_straussteaching_as_a_natural_cognition.pdf [2016. 04. 18.]

Tomasello, M. és Call, J. (1997): *Primate cognition.* Oxford: Oxford University Press

Toure, K. (2009). Appropriating technologies and making them work for you in teaching and learning: depth is essential. In T. Karsenti (Ed.): *Pedagogical Use of ICT: Teaching and Reflecting Strategies* (pp. 94–110). Ottawa: IDRC.

Vásárhelyi Éva (2011): *Mi jogosítja fel a didaktikust arra, hogy tudományos tevékenységnek tekintse azt, amit csinál, és mivel érheti el, hogy mások is annak tekintsék?* online: http://matserv.pmmf.hu/cseri/vitaindito.pdf [2014.11.20.]

Wang, Q., Woo, H. L. (2007). Systematic Planning for ICT Integration in Topic Learning. *Educational Technology & Society*, 10. évf. 1. szám, pp. 148–156.

DI BLASIO, BARBARA

NEW DIRECTIONS IN THE DIDACTICS OF MATHEMATICS

Problems which block the renewal of didactics will be identified based on our research, which was supported by the Hungarian Academy of Science in 2015. Our research question was whether and in which way ICT supports the teaching and learning of mathematics in school, and we aimed at finding "best practices" for using ICT, too. Up to now, we have preformed classroom research in several grades of primary school (with 13 and 15-year old pupils). We looked for the opportunities of psychological and pedagogical renewal, and a first standard monitoring criteria has been developed and used. Based on our research we can firmly state that it is urgent to develop extensively the ICT competences of teachers, otherwise there is little hope of developing new didactics in Hungary.

DOI: 10.17165/TP.2016.3-4.3

PRINCZ ENIKŐ[1] – BENCÉNÉ FEKETE ANDREA[2]

Középiskolai kollégiumi program a lemorzsolódás megelőzésére

A köznevelési törvény kiemelten kezeli a nevelés fontosságát. A törvényalkotók előtérbe helyezik a nevelést mint kulcsfontosságú momentumot, amelyhez a kollégiumpedagógia nagymértékben hozzá tud járulni, és kiegészítheti a tagintézményben folyó oktatást. Hosszú távú cél a felvett kollégista tanulók támogatása, hogy minél kisebb arányú legyen az intézményt elhagyók létszáma. A kutatás célja, hogy fókuszcsoportos interjúk keretében feltárja egy szakképző intézményben a középiskolába belépő korosztály korai iskolaelhagyását eredményező tényezőket. Ezt követően az eredményeket elemezve rámutat azokra a változtatási lehetőségekre, amelyek meggátolhatják a lemorzsolódást, továbbá az intézményegységek közötti hatékonyabb együttműködés (iskola és kollégium) jelentőségére, valamint az érintett pedagógusok – elsősorban a csoportvezetők osztályfőnökök – kiemelt szerepére.

1. Bevezetés

A csökkenő gyermeklétszámnak köszönhetően egyre inkább kiéleződik a középiskolák, szakiskolák közötti verseny a 9. évfolyamos tanulók beiskolázása tekintetében. Előnynek számít, ha egy intézmény rendelkezik saját kollégiummal, ahol biztosítani tudja a felvételt nyert tanulók elhelyezését, így nem csak közvetlen vonzáskörzetéből tudja bővíteni a tanulólétszámát. A hosszú távú cél azonban az, hogy a felvett kollégista tanulók az intézményben maradjanak, minél kisebb arányú legyen az első évfolyamot elhagyók létszáma.

Az újonnan a kollégiumba érkező diákok beilleszkedését meg kell könnyíteni. Hiszen legtöbbjük feltehetőleg még nem töltött huzamosabb időt bentlakásos intézményben, ahol eleinte minden ember (diák, tanár, technikai dolgozó) ismeretlen. A diákoknak új szabályok sokaságát kell megtanulniuk, megszokniuk az idegen (szűkebb-tágabb) környezethez való alkalmazkodást, el kell sajátítaniuk az alapvető együttélési normákat. Ami korántsem egyszerű egy kiskamaszkorban lévő gyermeknek, aki éppen elszakadt a szülői háztól.

A tapasztalat azt mutatja, hogy a kollégiumot elhagyó tanulók többsége a beköltözést követő első féléven belül hagyja el az iskolát és a kollégiumot.

A kutatás célja, hogy fókuszcsoportos interjúk segítségével feltárja egy szakképző intézmény kollégiumában a középiskolába belépő korosztály korai iskolaelhagyását eredményező tényezőket. Ezt követően a kapott eredményeket elemezve, rámutat azokra a lehetőségekre,

[1] kollégiumi nevelő, Móricz Zsigmond Mezőgazdasági Szakképző Iskola, *eniko.princz@gmail.com*
[2] egyetemi docens, Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar Neveléstudományi Intézet, *fekete.andrea@ke.hu*

amelyek meggátolhatják a lemorzsolódást. A tanulmányban bemutatásra kerül egy kollégiumi programterv, amely az iskolaelhagyásban leginkább veszélyeztetett tanulóknak nyújthat segítő kezet.

2. A Középiskolai kollégium szerepe

A kollégium mint nevelési-oktatási intézmény kiemelt társadalmi szerepe, hogy biztosítsa a megfelelő lakhatási és tanulási feltételeket a köznevelési törvényben meghatározott módon és formában. Kiemelt feladata a társadalmi mobilitás biztosítása, a tanulók egész életen át tartó tanulásának megalapozása, a kulcskompetenciák figyelembevételével a tehetséggondozás, a felzárkóztatás, a tanulók szociális ellátásának biztosítása. A megfelelő pedagógiai környezet létrehozásával elősegíti a közösségek kialakulását, együttélését, együttműködését, a demokratikus technikák megismerését (Barna, 2010). A kollégiumoknak alapvető feladata, hogy biztosítsa az iskolai tanulmányokhoz szükséges feltételeket, amely három, egymástól el nem választható részre bontható. A tanulók számára a lakhatási feltételek biztosítása, az iskolai tanulmányokra történő felkészülés támogatása és a felügyeletről való gondoskodás. A felügyelet a tanulók testi és erkölcsi védelmét jelenti (Debreczeni, 2011). A kollégium szerepe még a családi nevelés folytatása, bár nem család, oktatási feladatok elvégezése, bár nem iskola. Meg kell találni e kettősség szépségeit, és meg kell teremteni az egészséges határokat (Krug, 2004).

A hazai kollégiumoknak 2013. augusztus 31-éig felül kellett vizsgálniuk pedagógiai programjukat a 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről kiegészítő jogszabályához tartozó 59/2013.(VIII. 9.) EMMI rendelete a Kollégiumi nevelés országos alapprogramja (KNOAP) alapján, amely illeszkedik a 110/2012. (VI./ 4.) a Nemzeti alaptanterv (NAT) kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló kormányrendelethez. Tartalmi iránymutatója a kollégiumokban megvalósítandó fejlesztési szakmai feladatoknak, követelményeknek.

Az intézményi szabályzók köréhez tartozik a kollégiumok helyi sajátosságokkal, intézményre jellemző prioritásokkal kiegészített Pedagógiai Programja, a Kollégiumi Nevelési Terve és annak mellékleteit képező kollégiumi házirend, napirend, naposi feladatok, szilenciumi rend, jutalmazás és büntetés rendje.

2.1 *A kollégiumi, mint a nevelés színtere*

A kollégiumi nevelés célja a tanulók szocializációjának biztosítása, egészséges és kiegyensúlyozott fejlődésük, tanulásuk, pályaorientációjuk segítése, harmonikus személyiségfejlesztésük, meghatározott alapelveket figyelembe véve.

A kollégiumi nevelés feladata, hogy a kollégiumi jogviszony fennállása alatt biztosítsa diákjai számára *„… a tanítás tanulását, az erkölcsi nevelést, a nemzeti öntudat kialakítását, hazafias nevelést, az állampolgárságra, demokráciára nevelést, az önismeret és társas kultúra fejlesztését, a családi életre nevelést, a testi-lelki egészségre nevelést, az önkéntességet és felelősségvállalást, a fenntarthatóságra, környezettudatosságra nevelést, pályaorientációt, gazdasági és pénzügyi nevelést és a médiatudatosságra nevelést”* (59/2013.(VIII. 9.) EMMI rendelete).

A nevelés hathatóságát meghatározza, hogy a tanuló eredményesen befejezi tanulmányait az adott oktatási-nevelési intézményben. A kollégista ideális esetben elsajátítja a társadalmi beilleszkedéshez szükséges alapvető erkölcsi normákat, képes az egészséges és kulturált életmód kialakítására, az együttműködésre, emberi kapcsolatrendszerek kialakítására, érdekei érvényesítésére. Szemléletét a szolidaritás jellemzi, versenyképes tudását folyamatos önképzéssel fenntartja, kialakul reális társadalomképe, és ismeri a nemzeti hagyományainkat. Természetesen mindezen elsajátított tudás, képességek, készségek, kompetenciák fejlődésének értékelésekor figyelembe kell venni, hogy az adott tanuló a nevelési folyamatot milyen állapotból kezdte, és milyen feltételek mellett alakult a személyisége. Ekkor tudunk csak reális képet alkotni a nevelési folyamatunk hatékonyságáról. A későbbiekben jó alapul szolgálhat a hátrányos helyzetben lévő tanulók egyéni fejlesztési terveinek összeállításánál.

A kollégiumokban, hasonlóan az iskolákhoz, egyre több a sajátos nevelést igénylő tanuló, illetve a beilleszkedési nehézséggel küzdő hátrányos helyzetűnek vagy halmozottan hátrányos helyzetűnek aposztrofált tanuló. Szükséges lenne, hogy a kollégiumokban is biztosított legyen a szakemberek jelenléte, gondolok itt szociálpedagógusokra és gyógypedagógusokra, akik speciális ismeretekkel rendelkeznek az adott problémák azonosításában és kezelésében (Daróczy, 2001).

2.1.1 *A kollégium működése*

A kollégiumvezető a kollégiumi élet közvetlen irányítója. Munkáját a Szervezeti és Működési Szabályzat és az igazgató által meghatározott tevékenységi körben látja el, irányítja a nevelőtanárok, nevelők munkáját. A nevelési faladatok nagy részét a nevelőtanárok és nevelők

együttesen látják el. A nevelőtanárok, csoportvezetők közvetlenül foglalkoznak a rájuk bízott kollégiumi csoportok diákjaival.

A kollégiumunk, nevelési feladatainak eredményes megoldása érdekében, rendszeres kapcsolatot tart fenn a szülőkkel, törvényes képviselőkkel. Sajnálatos módon az utóbbi években, a szülők egyre kevésbé érdeklődnek a gyermekeik felől csak, ha már valamilyen nehézség merül föl a gyermek kollégiumi élete során.

A kollégium a tanulói tevékenységeket, annak céljától és jellegétől függően, egyéni és csoportos fogalakozások keretében szervezi. Külön figyelmet fordítva a valamilyen okból lemaradt tanulók tanulmányi segítésére, felzárkóztatására, amennyiben szükséges figyelembe veszi intézményünk a nemzeti és etnikai, illetve a sajátos nevelést igénylő tanulók egyéni szükségleteit (Besenyei, 2010).

Megkülönböztethető kötelezően biztosítandó foglalkozás: felkészítő, tanulást segítő, egyén- és közösségfejlesztést megvalósító, egyéni törődést biztosító, valamint a szabadidő eltöltését szolgáló foglalkozás.

A csoportfoglalkozások keretében elsősorban a tanulócsoport, közösség életével kapcsolatos feladatok, tevékenységek megbeszélése, értékelése történik. Itt dolgozzák fel a csoportvezetők irányításával a kollégiumi foglalkozások keretterve által kijelölt témakörök tartalmát, meghatározott óraszámban. A foglalkozások célja, hogy a tanulók elsajátítsák a mindennapi élettel kapcsolatos ismereteket, a közösségi együttélés normáit, szociális viselkedés alapvető szabályait, a konfliktuskezelés alapjait. A tanulók életének, égészségének védelme érdekében hangsúlyt kap a prevenciós tevékenység a deviáns viselkedési formák elkerülése érdekében.

A beilleszkedési és magatartási nehézségekkel küzdő tanulókkal való foglalkozás során különösen fontos annak feltárása, hogy milyen okok állnak viselkedésük hátterében, és ennek megfelelően segítsük őket nehézségeik leküzdésében (Gyöngyösi, 2007). Kiemelt figyelmet kell fordítani a visszahúzódó, csendes gyermekekre egyéni foglalkozások és csoportos tevékenységek alkalmával egyaránt, mivel sok esetben problémáik rejtve maradnak. Erősíteni kell a csoportokban a tolerancia, felelősségérzet, az egymásra figyelés érzését (FM DASzK Móricz Zsigmond MGSZKI Kollégiumi Nevelési Terve).

2.1.2 *A nevelőtanár szerepének jelentősége*

A serdülőkorban, krízisekkel teli életszakasz közepén kerül a gyermek a kollégiumba, általában 9. évfolyamon, 14-15 éves korában. Hatalmas felelősség terheli az intézményt és még inkább a kollégista tanuló csoportvezetőjét (osztályfőnökét) az egészséges személyiség megőrzésében, formálásában. Törekedniük kell arra, hogy megtalálják a legideálisabb nevelési

módot, számba véve, hogy a rájuk bízott egyének, különböző társadalmi közegből érkeznek, eltérő tudás, norma és értékrendszer jellemzi szocializációjukat. Ebben az életszakaszban a gyermek keresi önmagát, helyét az őt körülvevő térben, próbálgatja szárnyait, igyekszik leválni családjáról, feszegetni a határokat, számos szerepben kipróbálja magát, felfedez új és ismeretlen dolgokat, felértékelődik az ismerősök, barátok szerepe, érzelmi ambivalenciája miatt befolyásolhatóvá válik. Ekkor van nagy szűkség támogató emberekre. A szülőnek, nevelőnek egyaránt, következetes visszajelzéseket, impulzusokat kell közvetíteni a gyermek felé, hogy szabadon és nyitottan bontakozhasson ki a tudatossága, spontaneitása és intimitása autonóm személyisége. Elmondható, hogy a szocializáció áthatja egész életünket és felnőtt létünkre is hatást gyakorol (Bagdy, 2002).

A pedagógus munkájának a legfőbb motívuma a tanuló formálása, amelyhez elengedhetetlen eszköze a személyisége. Meghatározó az értékközvetítő szerepe, magas szintű önismerete, a gyermek személyiségének tudatos, mélyreható feltérképezése, hogy elkerülhetővé váljon a felületes megismerésből fakadó stigmatizáció (Ranschburg, 1998).

Napjainkban, a közoktatás-köznevelés különböző szintjeit beleértve, még mindig nagy számban előfordul, hogy a pedagógusok ítélkeznek, ahelyett, hogy feltérképeznék az okokozati összefüggéseket, és megpróbálnának segíteni a kompetenciahatáraikon belül (Singer, 2011). A fent említett problémára nyújthatna megoldást a nevelőtanár szerepkörének bővítése a mentori feladat ellátására, amely túlmutat a személyes törődésen, lehetőséget nyújt a kollégista tanuló személyiségének megismerésére, életútja nehézségeinek leküzdését támogatva, önállóságának erősítésére építve (Barna, 2015).

2.2 *A lemorzsolódás háttértényezői*

Általánosságban elmondható, hogy ritkán lehet beszélni szimplán megjelenő okokról. Az iskolaelhagyások jelentős része halmozottan jelentkező problémákból fakad, melyek összefüggnek egymással, nem ritkán egyik probléma a másikból ered.

Jelentős hatása van a kimaradásra az iskolai környezetnek, a külső és belső világának egyarán;, rendszerbeli problémák és a tanuló szemszögéből tanulmányi problémák, általános és tanulási képességek hiánya a legmarkánsabbak. Meg kell említeni a másik fontos indokot, amely a tanuló szociális környezetéből adódhat, ilyen a rossz iskolaválasztás és a családi körülmények, a támogatás és a motiváció hiánya (Varga, 2009). Az intézményi környezethez csatlakoztatva szólni kell a kollégiumokról, hiszen a tanulók jelentős hányada kényszerül ezen új létformába a pályaválasztásból kifolyólag a lakókörnyezetétől való távolság miatt. A kollé-

giumokat igénybe vevők szemszögéből a beilleszkedés nehézsége a legszámottevőbb veszélyforrás, amely fakadhat a magányosság érzetéből, amely eredményezhet iskolai kudarcokat, vagy a kollégiumi „szövetségek" alakulásából, amikor az egyén hozzácsapódik egy kisebb közösséghez, és nem a kollégiumi szabályrendszernek megfelelően, hanem a saját kis normarendszerük szerint viselkednek. Ezen magatartás következményeként megjelenhet az iskolakerülés, tanulmányi eredmények romlása, fegyelmező intézkedések, majd végső esetben kizárás (Németh, 2003).

Amennyiben részleteiben kerül elemezésre a lemorzsolódás, akkor érdemes először az iskolai oldalról megközelíteni a rendszert. A tanulóhoz való viszonyulás szemszögéből felelősség terhelheti a pedagógusokat az empátia és a személyre szabott differenciálás mellőzését illetően, a rendszert pedig a tananyag strukturálatlansága miatt. A konfliktushelyzetek kialakulásában szintén érintett a tanuló, a pedagógus, a kortársak, és ide kapcsolható még a szülő is mint szereplő. Ezen helyzetek kialakulásában az együttműködés képtelensége és a rossz konfliktuskezelési képességek állnak. Roma tanulók esetében ez kiegészülhet még az előítéletességgel is.

Amennyiben a tanuló családi oldaláról közelítjük meg az iskolaelhagyást, akkor meg kell említenünk az anyagi háttér hiányát, ami sok esetben összefügg az intézménybe való bejárással. Másik fontos negatív befolyásoló hatás a baráti kapcsolatokból fakadó iskolakerülés, tiltott, illegális szerek alkalmazása feszültség oldására, párkapcsolati problémák (gyermekvárás), egészségügyi problémák. A felsorolt problémák hosszú távon a tanulók lemorzsolódásához vezetnek, legkésőbb a 16. életév betöltése után, amikor már nem tanköteles a diák.

A szakképző iskolai korosztály lemorzsolódásának emelkedésének okaként a kutatók elsősorban a 2010 utáni oktatáspolitikai változások befolyását jelölték meg. A hangsúlyt nem a felzárkóztató foglalkozások támogatására helyezték, hanem a tehetséggondozásra. A tankötelesles kort a 18. életévről a 16. életévre csökkentették, ami szintén nem támogatta a hátrányok kompenzálását. Sajnos mind emellé még a szakképzés átalakítása is társul, szerkezeti és tartalmi szempontból egyaránt, immáron második alkalommal. A következtetések alapján a magyarországi trend további 7%-al növekedhet 2020-ra (Hermann és Varga, 2012).

Az általános iskolai évek végén a diákok nagy arányára jellemző, hogy nincs konkrét elképzelésük arról, hogy milyen pályán szeretnének tovább tanulni. A szakképzést választó tanulók többsége eltérő szakmákat oktató intézményeket jelöl meg. A pályaválasztás hátterében, bizonyos szakma iránti érdeklődés mellett, a lakóhely közelsége és a kortársak hatása a legfőbb szempontok. Több kutatásból és vizsgálatból kitűnik, hogy a lakóhely közelségének aspektusa hátterében anyagi megfontolás húzódik meg, hisz a gyermeknek nem kell utazást

(bérletet) és elhelyezést (kollégiumot), valamint étkeztetést finanszírozni. Az előbb felvázolt helyzetben az sem jelent perspektívát, hogy az adott szakképző iskolában nem jelenik meg az első körben kiválasztott szakma. A kortársak, barátok, ismerősök, rokonok hatása is befolyással bír tapasztalataik, elbeszéléseik révén (Németh, 2003).

2.3 *A lemorzsolódás megelőzésére irányuló törekvések*

A kollégiumok vezetésének nyitottá és elkötelezetté kell válnia a változtatásra, innovatív program kidolgozására, bevonva a tantestületet, munkaközösségeket, szülői képviseletet, szektorközi kapcsolattartókat és diákképviseletet. Igazságos, következetes, átlátható szabályrendszert (házirendet) kellene létrehozni, a tantervet kibővítve személyiségfejlesztés és pályaorientációs foglalkozásokkal (Borbély és mtsai., 2013). A tantestület által pozitív támogató intézményi légkör kialakítása, sikeres pályázatok írása – ezáltal támogatva az újító közösségi programok kivitelezését, eszközök beszerzését – szintén segíthetné az intézményi erőfeszítéseket. A tanulási folyamatokat előtérbe kellene helyezni a tanítással szemben, ehhez viszont szükséges lenne az oktatáspolitika támogatása is, elsősorban az osztálylétszámok csökkentése céljából. A jó tanár–tanuló viszony kialakítása elengedhetetlen feltétele a prevenciónak, hiszen egy pedagógus pozitívabb hatással lehet a tanuló pályafutására, mint bármely más intézményi tényező. A pedagógusnak kulcsszerepe lehet a diákok intézményben tartásában. Az intézmény, legyen szó iskoláról vagy kollégiumról, ki kell, hogy alakítson önmaga számára egy korai jelzőrendszert, amely módot adna saját hatékonyságának mérésére, a fejlesztendő területek meghatározására, lehetőségeihez mérten (Juhász és Mihályi, 2015).

3. A kutatás célja

A kutatás legfontosabb célja, hogy feltárja és elemezze a vizsgált szakképző intézmény kollégiumában, hogy mely tényezők befolyásolják az intézményünkben lezajló lemorzsolódást. Rávilágít a kollégiumban és az iskolában folyó oktató–nevelő munka közötti összefüggésekre, különbségekre a korai iskolaelhagyást érintően.

További cél azon indikátorok meghatározása, amelyek változtatásával, javításával, átdolgozásával helyi szinten megkönnyíthető a diákok alkalmazkodási képessége az adott mikrokörnyezethez.

A következő kutatási kérdések megválaszolására kerül sor a tanulmányban.

(1) Melyek azok a legfőbb tényezők a vizsgált intézményben, amelyek befolyásolják a tanulók iskola/kollégium elhagyását?
(2) Mi a véleménye az osztályfőnököknek, a kollégiumi csoportvezetőknek a közoktatásban eltöltött idő távlatából mely korosztályt/évfolyamot érinti elsősorban a lemorzsolódás?
(3) Milyen lépéseket lehetne tenni iskolai/kollégiumi szinten, amelyek segítenék a diákok intézményben tartását?

3.1 *A kutatás menete*

A kutatás során a fókuszcsoportos interjú módszerét alkalmaztuk. Az interjúk egy megyeszékhely szakképző iskolájában és kollégiumában kerültek felvételre a 2015/16-os tanévében. A 9. évfolyamon osztályfőnöki megbízást kapott kollégák, valamint a kollégiumban a csoportvezetői megbízással rendelkező kollégák vettek részt a beszélgetésen az első félév lezárását követően. A minta homogén, munkahelyi kollektíva, státuszkülönbségek nélkül. A fókuszcsoportos interjúról hangfelvételt készült diktafon segítségével, majd a felvett anyagból készült az átírat. A beszélgetés két- három fős csoportokban zajlott, osztályfőnökök és kollégiumi csoportvezetők bevonásával.

3.2 *Eredmények az osztályfőnökökkel készült interjú tükrében*

Három 9.-es osztály osztályfőnökei vettek rész az első fókuszcsoportos interjún. Az egyik osztályban a tanévet 38 fővel kezdték, 4 fő volt a félévi lemorzsolódás, ebből 1 fő kollégista – szakmaváltásokból kifolyólag történt az intézményváltás, és a kollégista tanuló esetében a lakóhely közelsége is szempont volt. A másik osztályban a 24 fős kezdő létszámból 4 fős lemorzsolódás történt, egyikük sem volt kollégista. Ebből 1 tanuló családi okok miatt, egy fő fegyelmi probléma, két fiatal pedig rossz szakmaválasztás miatt távozott. Azonban ebből az osztályból 1 fő lett az első félév során bejárós tanuló családi és beilleszkedési problémákra hivatkozva. A harmadik osztály kezdő létszám 36 fő volt, a szakközépiskolai osztályból egy fő távozott év eleje óta, ő nem volt kollégista. Egy fő pedig kizárólag a kollégiumból távozott, beilleszkedési és családi problémák miatt. Eddigi tapasztalata szerint a tanulók kb. 1/4-e eltűnik a negyedik év végére, legtöbbször tanulmányi okok, illetve a nem megfelelő iskolaválasztás miatt.

Az osztályfőnökök véleménye szerint a lemorzsolódás okát nehéz meghatározni. Az indokok között három fő területet neveztek meg.

(1) A gyerekek rosszul érzik magukat az iskolában/kollégiumban valami miatt (pl. rossz tanulmányi eredmény, lehetnek korosztálybeli különbségek, beilleszkedési problémák…).

(2) Rossz szakmaválasztás (a rosszul választott szakmától való idegenkedés, amikor már későn, az iskola megkezdése után derül ki, vagy jön rá, hogy nem erre a szakmára alkalmas, nem tetszik neki, nem erre gondolt…).

(3) Egyéb okok (pl. családi, anyagi vagy más, „praktikus" ok miatt, pl. lakóhelytől való nagy távolság…).

A pedagógusok kiemelten fontosnak tartják a családi indíttatás kérdését; szerintük az egyik legmeghatározóbb tényező a gyerekek tanulásban való kitartása. Az olyan diákok esetében, ahol a családban egyáltalán nem érték a tanulás és a tudás, ott már eleve potenciális lemorzsolódó tanulókról beszélhetünk. Hasonlóképpen a családi indíttatás fontos azokban a családokban is, ahol otthon is gazdálkodással foglalkoznak, tisztában vannak azzal, hogy mi lesz gyakorlatok során a feladatuk, ezért is választották a szakképző iskolát, ők a legtöbb esetben sikeresek lesznek a tanulmányaikban is. Az osztályából fegyelmi ok miatt távozott tanuló állami gondozott volt, tehát az ő szociális hátteréből adódott leginkább a lemorzsolódás, sajnos a szakma iránti érdeklődése sem volt elég ahhoz, hogy ezen felülkerekedjen. Itt merült fel a partnerintézményekkel való együttműködés fontossága is. A pedagógusok véleménye szerint meghatározó az életmód és a család, illetve az adott tanuló felfogása is, valamint az, hogy nagyon gyakran nincsenek a tanulók tisztában pontosan a szakma jellegével, hogy mire is vállalkoznak.

A szakközépiskolai osztály osztályfőnöke a lemorzsolódás legfőbb okaként a rossz iskolaválasztást jelölte meg, ami elsősorban a szülők hozzá nem értéséből adódik. A másik meghatározó ok szerinte, hogy az iskolák gyakran különösebb válogatás nélkül veszik fel a tanulókat. Így befogadják azokat a diákokat is, akik „nem oda valók". Az elégséges tanulmányi eredménnyel rendelkező jelentkezők a szakközépiskolai osztályban nem állják meg a helyüket, és ebben az esetben jelenleg az sem megoldható, hogy az első osztályban megpróbálják felzárkóztatni őket, hiszen túl nagy hátrányuk van már addigra, valójában nem sok esélyük van az érettségire. Ők gyakran kerülnek át a szakiskolai osztályokba, ahol – ha megfelelő lesz számukra az adott szakma – akár az osztály „jobb" felét alkothatják tanulmányi szempontból.

A fegyelmi és egyéb, családi okok miatti lemorzsolódás a szakképzős évfolyamoknál nem meghatározó, általában csak néhány egyedi esetről számolnak be.

A lemorzsolódás tekintetében a leginkább veszélyeztetett évfolyamok a 9. és 10. osztályok.

3.2.1 *Osztályfőnöki teendők a lemorzsolódás ellen*

A szülőkkel való kapcsolattartást, tanácsadást kiemelkedően fontosnak tartják a pedagógusok. Véleményük szerint már a 9. évfolyamon fel kell hívni a szülők figyelmét a lemorzsolódás okaira, a veszélyekre és azok megelőzésére. A szakképzésben nehézséget okoz, hogy a tanulók természetesen más-más közegből érkeznek, és gyakran semmilyen ismerettel nem rendelkeznek a szakma valódi jellegéről. A szakmai ismereteket oktató kollégák fontosnak vélik a szakma megismertetését a szülőkkel és a tanulókkal egyaránt. Sokszor a szülők sincsenek tisztában a gyerekeik képességeivel, fizikai terhelhetőségével, készségeivel, és ezért az osztályfőnöknek a szülőkkel meg kell beszélniük a nehézségeket, mivel a szülők legtöbb esetben elfogadják az osztályfőnökök javaslatait, meglátásait.

A lemorzsolódás visszaszorításában, illetve megelőzésében a „felvilágosító” prevenciós munkának lehet nagy szerepe. A nyílt napokon tudatosítani kell, hogy mivel jár a szakmai, fizikai munka, és mit jelent az érettségire való felkészülés. Ezen kívül nagy szerepe van ebben természetesen a kortársaknak és tanároknak. Továbbá fontos a felzárkóztatás és az egy-egy tantárgyból elmaradt tanulók korrepetálása, szintre hozása. Az osztályfőnököknek nagy szerepük lehet a lemorzsolódás alakulásában az osztályukat illetően. A szülővel való együttműködés, kapcsolattartás szintén nélkülözhetetlen; tisztában kell lenni a tanuló családi háttérrel, mivel a szülő felelősségét értékelték a legnagyobb mértékűnek. Kiemelkedő fontosságúnak tartják a szülő–tanuló–osztályfőnök/csoportvezető közötti megfelelő kommunikációt, kapcsolattartást.

3.3 *Eredmények a kollégiumi nevelőkkel készült interjú tükrében*

A második interjú alkalmával a kollégiumi nevelőkkel készült fókuszcsoportos interjú. A beszélgetés során több problémát fogalmaztak meg, amelyek két korosztályhoz köthetők. Az egyik a 9. évfolyamot leginkább érintő szociális, szocializációs problémákból adódik, és a beilleszkedési nehézséggel hozták összefüggésbe, amely a kollégiumot érintő probléma, többségében a család, a megszokott körülmények és az intim szféra hiánya okozza. Az ezen okból távozó diákok nagy része már az első két-három hónapban elhagyja a kollégiumot, és általában „bejárós” tanuló lesz, de az intézményben marad. Ezen indokhoz társul még a téves

szakmaválasztás, amikor a gyermek és a szülő nem jól méri fel a képességeket. A kitartás hiánya esetében, vagy azon egyszerű ok miatt, hogy csak „ide vették fel”, szintén iskolaelhagyás következik be. Szerencsésebb az a helyzet, ha a fent említett problémák még az első évben jelentkeznek, és nyilvánvalóvá válnak a szülő, a tanuló és az osztályfőnök/csoportvezető számára. Több esetben azonban elhúzódik a felismerés a 10. évfolyam végéig, és a sikertelen szakmacsoporthoz köthető pótvizsgák hatására következik be a pályamódosítás, melynek következményekét a tanuló két évet elveszít.

A 10., 11. és 12. évfolyamon a lemorzsolódás okaként a tanulmányi problémákat nevezték meg a kollégiumi pedagógusok, amely fakadhat hirtelen bekövetkező, családi háttérben lezajló (anyagi, betegség, pszichés) okból; itt nagyon nagy szerepe lehet az együttműködésnek (szülő, osztályfőnök/csoportvezető), akár a társszervek bevonásának (védőnő, ifjúságvédelmi felelős, családsegítő hálózat, iskolapszichológus) a korrepetálás és felzárkóztatás mellett. Másik tényezőként ezen évfolyamokhoz kapcsolhatóan felvetődött a fegyelmi okokból való kizárás vagy annak elkerülésére, amikor a szülő úgy dönt, hogy kiveszi a kollégiumból a gyermeket, mert otthon „szem előtt van”, és nagyobb kontroll alatt tarthatja.

3.3.1 *Csoportvezetői teendők a lemorzsolódás ellen*

A beilleszkedési nehézségekkel küzdő gyermekeknél leginkább a szülővel történő jó kapcsolat kiépítését, kapcsolattartást, együttműködést, a tanulóval történő egyéni beszélgetések fontosságát (önismeretének, személyiségének, önbizalmának fejlesztése terén) emelték ki. A 9. évfolyamosoknál fontos lenne a csoportvezető tudatos szabadidő-tervezése a csoportkohézió erősítése céljából. Az egyik kolléga javasolta, hogy korszerűbb bútorzat és infrastruktúrafejlesztés is hozzájárulhatna a lemorzsolódás csökkentéséhez. A tanulmányi eredmények javítása kapcsán kiemelték az iskolában történő óralátogatásokat, a tanulók alapkompetenciáinak felmérését, erősítését szaktanári/osztályfőnöki támogatással, a kollégiumi felzárkóztatások jelentőségét, valamint az iskolai szakkörök szervezését. Csoportvezetőként fontosnak tartják a tematikus csoportfoglalkozásokon a tanulás tanítása témakörének kibővítését, a tanulási technikák bemutatását, elsajátítását, főleg a 9. évfolyamos tanulóknál.

A szociális helyzet tekintetében ki kellene alakítani a hatékonyabb jelzőrendszert a szakmák képviselőivel. A kollégisták anyagi helyzetének javítása céljából pályázatok figyelését, ösztöndíj-pályázatok benyújtását, segélyszervezetekkel való kapcsolattartást vetették fel a csoportvezetők.

4. Az eredmények összegzése

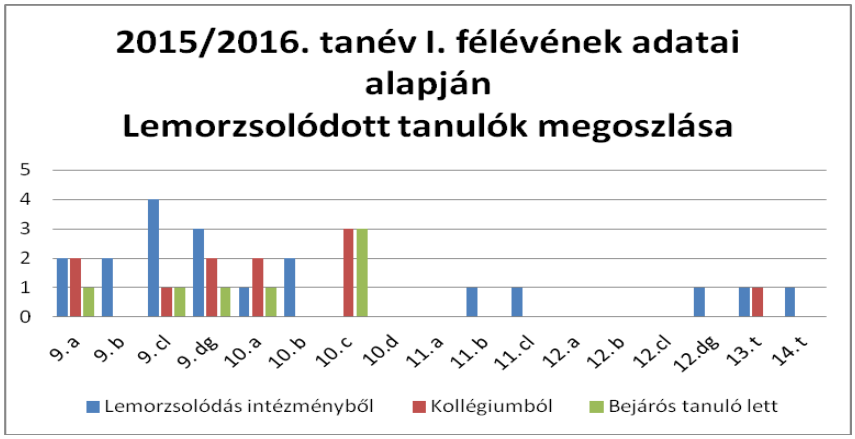
A pedagógusokkal készített interjúk alapján elmondható, hogy az intézményben a lemorzsolódást érintően eltérések fedezhetők fel az arányok és az okok vizsgálata során a szakmunkás képzésbe bekerült tanulók, illetve a szakközépiskolai évfolyamra felvételt nyert diákjaink tekintetében.

A szakmunkásképzős évfolyamokat elhagyók indíttatása általában a rossz közérzetükből, kudarcélményükből kifolyólag alakul ki; ennek hátterében eltérő képességeik állnak, amelynek egyik fő indikátora a tanulmányi eredménytelenség, majd a család támogatásának hiánya, amely motiválatlanná teszi a gyermeket, ami alkalmazkodási, beilleszkedési, magatartási problémákhoz. A kortársak negatív hatása (a tanulás nem érték) szintén nagy befolyással bír a szakiskolai osztályokban. A felsorolt tényezők nagy veszélyforrást jelentenek az iskolaelhagyás szempontjából.

A szakközépiskolai évfolyamoknál a legnagyobb problémának a téves szakmaválasztást tartották a kollégák, amely leginkább a szülők tájékozatlanságából és a gyermek szakmához való viszonyulásából, szakmai alkalmatlanságából fakad.

A kollégiumi elhelyezést illetően a tanulmányi eredménytelenség mellett elmondható, hogy legnagyobb mértékben a beilleszkedési problémákkal küzdő, szabályokhoz nehezen alkalmazkodó tanulókat érinti a lemorzsolódás.

Az *1. ábrán* látható a fókuszcsoportban megkérdezettek állítása, amely szerint a legveszélyeztetettebb évfolyamok a 9. és 10 évfolyam; a felsőbb évfolyamok sorában már csak elvétve fordul elő egy-egy intézményelhagyó (Liskó, 2002). A diagram oszlopait áttekintve látható, hogy a szakmunkásképzős osztályokban szinte kétszer nagyobb a lemorzsolódás aránya (9.c, d, és 10. c), mint a szakközepes osztályokban (9. a, b, 10. a, b).



1. ábra. A lemorzsolódás alakulása az intézményben (2015/2016. tanév I. félévi statisztikája alapján)

5. Kollégiumi mentorprogram

Úgy vélem, hogy a nevelés-oktatás színterei és művelői nagyon sokban segíthetik a tanulót, akár külön-külön, de a legfőbb cél az együttműködés lenne. Gondolok itt például a tanulóra, aki abban lehetne érdekelt, hogy pozitív irányban akarjon változtatni saját életén, merjen segítséget kérni és elfogadni a szülőtől, pedagógustól. A szülő támogató, motiváló szerepe a folyamatban kulcsfontosságú. Az osztályfőnökök, csoportvezetők kommunikációja, összefogása, esetmegbeszélések során megoldási stratégiák kidolgozása, kompetenciák erősítése, feladatok, célok, egyéni fejlesztési tervek meghatározása, folyamatos értékelése teammunkában, természetesen bevonva a szülőt és az érintett szaktanárokat, egyéb társszervek képviselőit (Balogh és mtsai. 2014).

Az intézményvezetésnek lehetőséget kell adni az újító javaslatok kipróbálására rövid és hosszútávon egyaránt, meghatározott időközönként visszajelzést kell kérniük és adniuk, és preferálni kell a jó gyakorlatok kialakítását, továbbá motiválni a tantestületet arra, hogy legyenek nyitottak az új módszerek elsajátítására, és elhivatottak a tanári kompetenciáik folyamatos fejlesztésére.

A kollégiumban felmenő rendszerben kellene bevezetni egy mentorprogramot, törekedve arra, hogy rugalmasan, innovatívan, a legideálisabb körülményeket kialakítva annak érdekében, hogy az intézménybe jelentkezett gyermekek támogatást kapjanak a beilleszkedéshez. Lehetőséget kell biztosítani a hatékony tanulási technikák elsajátítására, képességek, készségek, fejlesztésére. A program hozzájárul a kudarchelyzetek elkerüléséhez, valamint a fiatalok életének egyik legmeghatározóbb szakaszának pozitív kezdetéhez.

Első lépésként a mentorok kitöltik a lemorzsolódásban veszélyeztetettnek ítélt kollégista tanuló alapkompetenciáinak értékelőlapját. A tanuló alap kompetenciáinak értékelését a tanév elején a csoportvezető végzi a szeptemberi hónap alapján nyújtott teljesítményeket számba véve (iskolai tanulmányok, kollégiumi kötött és kötetlen foglalkozások alatt szerzett tapasztalatok). A mentor, amennyiben szükségesnek látja, a felsorolt szempontok kompetenciák kiértékelése alapján negyed éves, egyéni fejlesztési tervet készít.

Második lépésként még az egyéni fejlesztési terv elkészítését megelőzően tájékozódik a tanuló szociális helyzetéről, lakáskörülményeiről, általános iskolai tanulmányairól, esetleges egészségügyi problémáiról, vagy bármilyen okból kifolyólag egyéni bánásmódot igénylő státusáról és az őt körülvevő baráti társaságról.

Harmadik lépésként kerül meghatározásra a segítők köre a tanulón és mentoron (csoportvezetőn) kívül: szülők/hozzátartozók, a korábbi mentorok, az osztályfőnökök, szaktanárok, szükség esetén az iskolapszichológus, a gyermekvédelmi felelős, a családgondozó, a gyógypedagógus, akik a tanuló támogatásában segítséget nyújthatnak.

A tanulót partnernek kell tekinteni, ki kell kérni véleményét, hogy aktív módon részese lehessen a fejlesztési terve kidolgozásának. Az egyes meghatározott kompetencia területeket kulcsfontosságúnak kell tekinteni és megfelelő stratégia kidolgozásánál, figyelembe kell venni a tanuló érdeklődését és szokásait (Princz –Bencéné, 2014).

Végül elkészül a kollégista tanuló egyéni fejlesztési terve, amelyben a mentornak biztosítania kell a negyedévenkénti újraértékelést.

A terv kiegészítéseként, a mentor (csoportvezető) és a mentorált kidolgozza a saját heti rendjét, amely illeszkedik a kollégiumi napirendhez, illetve beleteszi a tanuló fejlesztési tervébe a kollégium beilleszkedést segítő stratégiáit a szabadidő hasznos eltöltésének szempontjait figyelembe véve (Madarász, 1997).

A stratégia célja, hogy a 9. évfolyamos lemorzsolódásban veszélyeztettetnek mutatkozó kollégista tanulóknak olyan támogató környezetet nyújtson a kollégium, ahol elősegítik, megkönnyítik a tudás elsajátítását, az alapkompetenciák fejlesztésével, szervezett szabadidős programokkal, interaktív módszerekkel. A változatos tanulásszervezési módszerekkel a tanulók motiválttá válnak, nyitottabbak a beilleszkedésre,a normák és a szabályok elfogadására (Lukács, 2001).

Az új szemléletű szervezési módok hozzájárulnak az egyéni, páros, csoportos tanulási tevékenységkörök kialakításához, ezáltal hatékonyabbá válik az ismeretek feldolgozása, rögzítése, adaptálása (Holik, 2015).

Fontosnak, hogy értelmes aktivitást, kreativitást igénylő tevékenységeken keresztül tudják kibontakoztatni a kollégista diákok önmagukat. A középiskolás váljanak érdekelté a folyamatos fejlődésre a választott szakmához szükséges képességeik, készségeik, attitűdjük fejlesztésére, hogy a munkaerőpiacon keresett szakemberekké válhassanak.

A kutatás eredményei alapján egyértelmű, a mentori programot be kell vezetni, tenni kell a diákok intézményben tartásáért. A prevenció kiemelkedően fontos annak érdekében, hogy a diákoknak ne legyen kudarc a középfokú tanulmányok megkezdése. A kollégiumokban kísérleti jelleggel, felmenő rendszerben, be kell vezetni a mentori programot, majd mérni az eredményét. A programnak rugalmasnak, innovatívnak kell lennie, a legideálisabb körülményeket kialakítva, annak érdekében, hogy a kollégiumba jelentkező gyermekek számára megkönnyítse a beilleszkedést, és megteremtse a hatékony tanulási technikák elsajátításának lehetőségét,

az alapkompetenciáik fejlesztésével. A program bevezetése hozzájárulhat a diákok kudarc-helyzeteinek csökkentéséhez, személyiségük egészséges fejlődéséhez.

„Ha jól érezzük magunkat abban a világban, amelyben élünk, ha kis közösségeink, családunk körében elfogadásra találunk, akkor nincs bennünk elvágyódás, hiányérzet vagy menekülési törekvés” (Bagdy, 2002: 128).

BIBLOGRÁFIA

Barna, V. (2010). A kollégiumok szerepe a változó hazai nevelés-, oktatásügyben. *Kollégium,* 20. évf. 9−10. sz. pp. 4−9.

Barna, V. (2015). A kollégiumi megújulás- változó tanári szerep. *Új pedagógiai Szemle,* 1−2. sz. [online]: http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/kollegiumi-megujulas-valtozo-nevelotanari-szerep [2016.02.13.]

Besenyei, G. (2010). Integrálás a nevelésben. *Kollégium,* 20. évf. 9−10. sz. p. 11.

Daróczy, S. – Koncz, I. (2001). *A közoktatási kollégiumok tevékenységének néhány szociopedagógiai kérdése*. Szombathely.

Debreczeni, Zs. (2011). A ma középiskolai kollégiuma. *Budapesti nevelő*, 47. évf. 3−4. sz. pp. 46−51.

Bagdy, E. (2002). *Családi szocializáció és személyiség-zavarok*. Budapest: Nemzeti tankönyvkiadó.

Borbély Pecze, T. - Bors Gyöngyösi, K.- Juhász, Á. (2013). Az életút- támogató pályaorientáció a köznevelésben I.-II. rész. *Új pedagógiai Szemle,* 5−6. 7−8. sz.

Ranschburg, J. (1998). *Pszichológiai rendellenességek gyermekkorban.* Budapest: Nemzeti tankönyvkiadó.

Gyöngyösi, K. K. (2007). Serdülőkorú fiatalok társas beilleszkedése. *Új pedagógiai szemle,* 57. évf. 7−8. sz. pp. 23−44.

Hermann, Z. és Varga, J. (2012). A népesség iskolázottságának előrejelzése 2020-ig. *Munkagazdaságtani füzetek,* 4. sz.

Holik, I. (2015). A mentortanárok oktatási módszerei. *Neveléstudomány*, 4. sz.

Juhász, J. és Mihályi, K. (2015). A pedagógus kulcsszerepe a középfokú oktatásból történő lemorzsolódás megelőzését célzó jelző- es pedagógiai támogatórendszerben hazai és nemzetközi példák alapján. *Neveléstudomány,* 3. sz.

Krug, F. (2004). A kollégium mint a hit és személyiség formálója. *Evangélikus iskola,* 6. évf. 1. sz. pp. 21–23.

Liskó, I. (2003). Kudarcok a középfokú iskolákban. *Zöld könyv. A magyar közoktatás megújításáról.* Budapest, OKI.

Lukács, B. (2001). A halmozottan hátrányos helyzetű és cigány fiatalok – az iskolából lemorzsolódó gyermekek – visszavezetése az iskolaszerű képzésbe a kazincbarcikai Don Bosco Szakképző és Általános Iskolában. *Az oktatás autonómiája – autonómia az oktatásban. Országos Szakmai Konferencia Sopron.*

Madarász, M. (1997). *A szabadidő meghatározó jelentősége a tanulók személyiség formálásában.* Pécs: Comenius Bt..

Németh, Sz. (2003). A (szak)iskolai lemorzsolódás királyi útja. *Zöld könyv. A magyar közoktatás megújításáról.* Budapest, OKI.

Princz Enikő – Bencéné Fekete Andrea (2014): A fiatalok kollégiumi közösségbe való beilleszkedésének segítése. *Acta Scientiarum Socialium* 41. pp. 93−106.

Singer, J. (2011): Holisztikus pedagógia. *Kollégium,* 21. évf. 2. sz. pp. 8−10.

2011. évi CXC. törvény a Nemzeti köznevelésről

59/2013. (VIII.9.) EMMI rendelet a Kollégiumi nevelés országos alapprogramja

110/2012. (VI. 4.) EMMI rendelet a Nemzeti alaptanterv

FM DASzK Móricz Zsigmond MGSZKI Kollégiumi Nevelési terve

152/2005. (VIII. 2.) Korm. rendelet az Útravaló Ösztöndíjprogramról

PRINCZ, ENIKŐ – BENCÉNÉ FEKETE, ANDREA

SECONDARY SCHOOL DROP-OUT PREVENTION DORMITORY PROGRAM

The law for public education strongly enhances the importance of educational practices. Education is a primary focus in legislation, and dormitory-pedagogy may support and complement scholar education in several ways. In the long run the goal of the program is to support students living in dormitories in order to decrease early drop-out rates. The aim of the research is to find out the main reasons for leaving high schools before graduation in the frame of focus group interviews with students starting secondary school. Following the interviews we aim at highlighting the possibilities for change, which could prevent early drop-out. We would like draw the attention to the importance of effective cooperation between schools and dormitories and the outstanding role of pedagogues, especially foremasters.

DOI: 10.17165/TP.2016.3-4.4

BECSEI-BALOGH RENÁTA[1] – SZILI KATALIN[2]

Kórház-pedagógia

Egészség, teljes értékű élet! A legelszomorítóbb és legnehezebb élethelyzet, mikor egy gyermek súlyosan beteg lesz. Egy pillanat alatt átértékelődik minden, és csak arra tud gondolni az ember, hogy meg kell gyógyulnia, vagy legalább azt elérni, hogy fogyatékosságához mérten élhető életet élhessen. Kórházpedagógia, kórház és pedagógia. Külön-külön a két szóval már mindenki találkozott, de mit is jelent összetett szóként? Ezt már kevesen ismerik, sőt kevesen hallottak róla, pedig létezik, és fontos feladatkört tölt be a beteg gyermekek életében. A következőkben ízelítőt adtunk a kórház-pedagógiával és kórházpedagógusokkal kapcsolatban. Feltárjuk, mit is rejt a kórházpedagógia, honnan indult, hol tart, és hová tart jelenleg Magyarországon. Jelen tanulmányunkban célunk rávilágítani és megértetni több szempontból is, hogy miért fontos a kórház-pedagógia,és mennyire összetett területe ez a pedagógiának.

A kórházpedagógia történeti gyökerei

A kórház-pedagógia a pedagógia hazánkban kevéssé (el)ismert területe, amely a kórházban kezelt gyermekek és fiatalok speciális nevelésének, oktatásának kérdéseivel foglalkozó tudományterület és tevékenység, a komplex rehabilitáció egyik jelentős összetevője (Volentics, 1997). A magyarországi kórházpedagógia történeti előzményeinek, gyökereinek, változásának, problématörténeti hátterének részletes feltárása, összefüggő, elemző bemutatása, és az európai tendenciákkal való összevetése mindeddig nem történt meg, további kutatás feltárását jelenti (Molnár, 2014).

Közvetlen előzményének a reformpedagógia szabadlevegős iskolamozgalmát tartják, amely a XIX. század vége felé bontakozott ki szerte Európában (Németh, 1997). A rászoruló gyermekek üdültetésének egészségvédő, egészségnevelő szerepe volt. Az ebből kiinduló erdei-iskola-mozgalom bentlakásos intézményei a tartósabb, tanévközi gondozást és iskoláztatást is lehetővé tették, a gyógyítással kapcsolatos orvosi, illetve az oktatással-neveléssel kapcsolatos pedagógiai feladatok szakmai szempontból elkülönültek. Magyarországon az első erdei iskola 1908-ban Szombathelyen alakult, és ez vált a következő évtől a tanév folyamán is működő intézménnyé, amely nemcsak a gyerekek gyógyításáért, hanem oktatásáért és neveléséért is felelt (Hortobágyi, 1993).

[1] logopédus, Somogy Megyei Pedagógiai Szakszolgálat Kaposvári Tagintézménye, *reni2834@gmail.com*
[2] adjunktus, Kaposvári Egyetem Pedagógia Kar Gyógypedagógiai Intézet, *szili.katalin@ke.hu*

A XX. század elején elterjedtek az orvosi felügyeletet is biztosító iskolaszanatóriumok. A Magyar Iskolaszanatórium Egyesület 1928-ban azzal a céllal jött létre, hogy beteges, gyenge, vérszegény, fertőzésre hajlamos tanulók az orvosi ellátás mellett is folytathassák tanulmányaikat (Patakiné Barkóczy, 1998).

A reformpedagógia szellemiségéből táplálkozó kórházpedagógiai tevékenység formája, feladata, működési kerete, intézményrendszere, szabályozása sokat változott napjainkig, a szakszerű pedagógiai munka követelménye azonban megmaradt. Az állandóan módosuló, ugyanakkor folyamatosan fennálló szükségletekhez és igényekhez való alkalmazkodás szüntelen megújulást kívánt és kíván meg ma is (Molnár, 2014).

A kórház-pedagógia mint tudományterület

A kórház-pedagógia, a pszichológia és az orvostudomány szakmai érdeklődésének találkozási pontja maga a beteg gyermek, fiatal, akinek komplex rehabilitációjában az egész team részt vesz. A kórház-pedagógia kapcsolata ezekkel a tudományokkal ezért szorosabbnak tekinthető; a különböző szakmai területek szempontjainak összeegyeztetése minden esetben szükséges. Felvetődik azonban a kérdés, hogy létezik e Magyarországon a kórház-pedagógiának külön tudományterülete, van e szakirodalma, vannak-e kutatók, akik ezzel a területtel foglalkoznak (Orosházi, 2009).

Egyes meghatározások a kórház-pedagógiát a gyógypedagógia egyik ágaként tartják számon, amely „*körülírt tárgya révén önálló speciális pedagógiai rendszert alkot, de rendkívül széles kompetenciaköréből adódóan […] a gyógypedagógiai résztevékenységek eszköz- és eljárásrendszerét a legkülönfélébb kombinációban*” alkalmazza (Gordosné Szabó, 2004, p. 258). Amikor egy specifikus korlátozó tényező (például betegség, sérülés) miatt tartósabban megváltoznak a *„belső nevelhetőségi feltételek”* (Mihály, 1998, pp. 34–35; vö. Illyés, 2000, p. 33), ideális esetben a nevelés törekszik az alkalmazkodásra, hogy (relatív) folyamatossága biztosított legyen. Az intézményes nevelési rendszerben bizonyos időtartamon keresztül ezt a rugalmasságot biztosíthatja a kórházi nevelés-oktatás (jó esetben az eredeti iskolával együttműködésben). A gyakorlat azt mutatja, hogy ehhez a legtöbb esetben nincs szükség gyógypedagógus végzettségű kórházpedagógusra, hiszen a gyerekek legnagyobb része nem igényel kórházi tanuláshoz gyógypedagógiai segítséget (Molnár, 2014).

A kórház-pedagógia európai helyzete

A kórház-pedagógia gyakorlatának előzményei több évtizedre nyúlnak vissza, a szakirodalmi példák azonban azt mutatják, hogy képviselői egyre markánsabb szakmai profilt kívánnak maguknak kialakítani. Növekvő problémát okoz az iskolai oktató- és nevelőmunkában a hiányzások növekedése, és ezért egyre gyakrabban kerül sor az indokolatlan hiányzások komolyabb szankcionálására is. De mi a helyzet az orvosi kezelések miatt sokat hiányzó tanulókkal? Nehéz kérdés a sokat betegeskedő, vagy éppen tartósan beteg gyerekek iskolai tanulmányainak a megszervezése, noha erre is minden egyes gyermek helyzetében személyre szabott megoldást kell találni; a tankötelezettség ugyanis mindenkire vonatkozik. A vizsgálati tapasztalatok azt bizonyítják, hogy a kórházi iskoláztatás segít megelőzni a gyerekek hospitalizációs ártalmainak kialakulását (Steinberg, 2000, In: Mihály, 2011).

Noha ezek a problémák minden ország oktatási rendszerében jelentkeznek, érdekes módon a hivatalos oktatáspolitika nem minden esetben kezeli súlyának megfelelően a kérdést. Az OECD-tagországok között végzett felmérésből (OECD, 2000) az derül ki, hogy csupán Ausztria, a Cseh Köztársaság és Belgium számolt be arról, hogy a tartósan beteg gyerekek számára külön kórházi iskolát működtetnek. Németország, Franciaország, Portugália és Svájc a tartósan beteg gyerekeket a sajátos nevelési igényűek közé sorolva keresett egyedi megoldásokat számukra. Magyarország sem különítette el a tartósan beteg gyerekek kategóriáját a sajátos nevelési igény kategóriáján belül, habár már hazánkban is voltak a kórházi iskolák működtetésére jó példák. A többi országban hiányzik ennek a diákcsoportnak a speciális kategóriába sorolása, a megoldásra váró feladatok tudomásul vétele (Mihály, 2011).

Az utóbbi években a kórházi iskolák száma örvendetesen gyarapodott. Ezt a növekedést az is jelzi, hogy a kórházi pedagógiával foglalkozó szakemberek egyre gyakrabban adnak hírt magukról a különböző szakmai és civil fórumokon (Mihály, 2011), valamint hogy 1988-ban megvalósult a kórházpedagógusok európai szinten történő összefogása a HOPE *(Hospital Organisation of Pedagogues in Europe)* által. Ez a nonprofit nemzetközi szervezet a Ljubjanában (1988) megrendezett első kongresszus alkalmával, Kornhauser kezdeményezésére jött létre, pedagógiai és tudományos célkitűzésekkel (HOPE, 2000). Kornhauser arra gondolt, hogy lehetőséget kell teremteni az európai kórházpedagógusok számára, hogy rendszeres találkozókon megismerjék egymás munkáját, körülményeit, valamint tapasztalatokat, ötleteket cserélhessenek, közös terveket valósíthassanak meg. Az első találkozó alkalmával tapasztalt lelkesedésből a későbbiekben nagyszerű és jelentős szervezet alakult ki, amely támogatást kapott az

UNESCO-tól és a WHO-tól is. A HOPE jelenleg az EU által elfogadott szabályzatok alapján működik, és Európa szerte széleskörűen elismert. Tagságát jelenleg 25 európai ország kórházpedagógusai alkotják, 2003 májusa óta Magyarország is tagja a pécsi kórházpedagógusok képviseletével. A szervezet társult tagjai között megtalálható Ausztrália, Új-Zéland és Chile is (Kórházpedagógusok Egyesülete, 2011–2016).

A HOPE chartája leírja, hogy a negyedik kongresszuson, (2000 májusában) Barcelonában fogadták el a beteg gyermekek és fiatalok jogaira, kórházi és otthoni oktatására vonatkozó európai chartát, amely többek között megfogalmazza azt, hogy minden beteg gyermeknek és fiatalnak joga van a tanuláshoz a kórházban és otthon. A tanítást a beteg gyermek egyéni szükségleteihez és képességeihez kell igazítani, az anyaiskolával együttműködve. A kórházi tanulás/oktatás közösséget teremt a kórházban kezelt fiatalok számára, és normalizálja mindennapjaikat, mindezt pedig olyan formában, amely alkalmazkodik a tanuló igényeihez – együttműködésben az eredeti iskolával. A tanulási környezet megfelelő kialakítása, és a kommunikációs technológiák alkalmazása is az izoláció elkerülését, megszüntetését szolgálja. A Charta hangsúlyozza a gyermek személyiségének tiszteletben tartását, a szülők partnerként való kezelésének fontosságát, valamint hogy a kórházakban tanító pedagógusoknak megfelelő képzettséggel kell rendelkezniük, és rendszeresen speciális továbbképzéseken is részt kell venniük (lásd bővebben: HOPE Chartája, 2000).

A SOCATES/COMENIUS (2003–2007) közösségi program keretén belül tíz egyetem és kórházi iskola részvételével, egy nemzetközi szakértői stáb (TIMSIS, Teacher **I**n-Service Training **M**aterial Corcerning Pupiks with **S**erious and Chronic **I**llness in both Regular and Hospital Attached **S**chools) a kórházpedagógusok szakmai továbbképzésére alkalmas tananyagfejlesztést végeztek. Az Európai Unió e programjában hétféle súlyos, illetve krónikus betegségben szenvedő gyermekcsoportot tekintett a kórházi oktatás célcsoportjának: (1) a neurológiai természetű figyelemhiányos hiperaktivitás zavar (ADHD); (2) a rák különféle esetei; (3) az asztma; (4) a cisztás fibrózis; (5) a diabetesz; (6) az étkezési zavarok kórképei; (7) és az epilepszia diagnózisában érintettekkel foglalkozó pedagógusok megfelelő felkészítése révén (Mihály, 2011).

A kórházpedagógia hazai vonatkozásai

A magyar jogi szabályozás sem törvényben, sem rendeletben nem tér ki a kórházi nevelésre, oktatásra, nem szabályozza kielégítően működési kereteit, hatáskörét. A gyermekek jogairól, a köznevelésről, az esélyegyenlőség biztosításáról szóló törvények, rendeletek jelentik a jogi alapokat (lásd bővebben 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról 10. §; 69. § (2), (4)[3]; 11/1994. MKM rendelet 23.§ (4)[4]; 1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról 6. § (3)[5]; 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről 4. § (2), (23); 27. § (7)[6]). A tartós kórházi kezelés alatt álló gyerekeknek, fiataloknak joga, de nem kötelessége a tanulás a kezelés alatt, önként vállalt feladat a részükről. Összességében elmondható, hogy a törvénykezés igyekszik egyenlő esélyeket teremteni a kórházi tanulásban a tartós kórházi ellátásra szoruló tanulók iskolai hátrányainak leküzdése érdekében (Molnár, 2014).

A kórház-pedagógiának Magyarországon jelenleg nem létezik egységes intézményi, szervezeti rendszere; finanszírozása városonként, kórházanként változó, mindezekből pedig számos negatív következmény adódik, például az érdekképviselet, továbbképzési lehetőségek, szakmai kapcsolatok, valamint az ellenőrzés terén (Patakiné Barkóczy, 1992). Az, hogy egy gyermekkórházban dolgoznak-e kórházpedagógusok, függhet a korábban kialakult gyakorlattól, az intézmény anyagi helyzetétől vagy a vezetőség célkitűzéseitől. A kórházpedagógus státuszok között is jelentős eltérések figyelhetők meg országosan is, de akár egy intézményen belül is. Előfordul, hogy a kórházpedagógus a fizetését fél évig a vidéki város önkormányzatától, fél évig a városban működő egyetemtől kapja, és állását minden alkalommal újra meg kell pályáznia. Máshol a pedagógus végzettségű kolléga – munkája egyértelmű nevelő-oktató jellege ellenére – nem rendelkezik a pedagógusokat megillető jogokkal, kedvezményekkel, mert így kaphatott státuszt a kórháztól (Molnár, 2014).

Magyarországon csak az utóbbi évtizedben került sor a kórházpedagógusok összefogására (Kórházpedagógusok Egyesülete, 2011–2016). A kórházpedagógus szakma szempontjából kiemelkedő szerepe volt az utóbbi másfél évtizedben Pécs városának. Pécsett a Baranya Megyei Gyermek és Ifjúsági Közalapítvány 2000. március 1-jén indította el a Kórháziskola Programot azzal a céllal, hogy a hosszabb ideig kórházi kezelés alatt álló beteg gyermekek oktatásáról,

3 Törvények és OGY határozatok. [online] mkogy.jogtar.hu/?page=show&docid=99300079.TV
4 11/1994. (VI. 8.) MKM rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről
5 Nemzeti Jogszabálytár. [online] njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=29687.287222
6 Wolters Kluver Hatályos Jogszabályok Gyűjteménye. [online] net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid =A1100190.TV

szakszerű pedagógiai ellátásáról, a tartósan beteg gyermekek lelki rehabilitációjáról gondoskodjon, amely lassan – az igényekhez igazodva – egy teljes programmá, foglalkozásterápiává szélesedett (Kocsis, 2008). A Kórházpedagógusok Egyesülete 2004-ben jött létre közhasznú érdekvédelmi szervezetként a pécsi kórházpedagógusok kezdeményezésére. Célja, hogy az ország különböző pontjain elszigetelten dolgozó kórházpedagógusokat összefogja, az együttműködést ösztönözze, lehetőséget teremtsen konferenciák, képzések szervezésére, valamint külföldi partnerkapcsolatok kiépítésére (bővebben ld.: *Kórházpedagógusok Egyesülete* honlap, 2011–2016). Jelenleg a szakmai épülés, továbbképzés, kapcsolattartás lehetőségét egyedül e két szervezet (valamint néhány őket támogató egyesület, alapítvány) biztosítja. Nekik köszönhető, hogy létrejött valamiféle párbeszéd a szigetekként működő kórházpedagógus-csoportok között (*Kórházpedagógusok Egyesülete,* 2011–2016). Magyarországon tehát 8 kórház-pedagógiai központ működik, szakembereiket a hazai Kórházpedagógusok Egyesülete működése fogja össze. Tizenhárom budapesti kórházban a Fővárosi Iskolaszanatórium Általános Iskola pedagógusai dolgoznak. Ez az intézmény 1936 óta működik. Az egyesített Szent István és Szent László Kórházban is több mint tizenöt éve van kórházpedagógus, de ma már minden nagyobb fővárosi gyermekkórház – ha másként nem, alapítványi támogatással – foglalkoztat kórházpedagógust (Molnár, 2014). A következőkben három hazai kórháziskola bemutatására kerül sor.

1. Fővárosi Iskolaszanatórium

A Fővárosi Iskolaszanatórium Általános Iskola honlapján olvasható, hogy az iskola a tartós gyógykezelés alatt álló gyermekek oktatására, nevelésére hivatott. Gróf Zichy János alapította 1937-ben.

A kórházakban folyó feszültségoldó, tanítva gyógyító, nevelő-oktató munkával érhető el, hogy a diákok ne maradjanak le tanulmányaikban, ne kerüljenek hátrányba, ne kelljen évet ismételniük. A Fővárosi Iskolaszanatórium megalakulása óta törekszik arra, és igyekszik megvalósítani azt a célt, hogy a kórházakba kerülő beteg gyerekek – nem kezelésekkel töltött – idejének értelmet adjanak, elviseltessék a kórházi környezetet. A magas szintű oktatás-nevelés mellett oldják a gyerekek szorongásait, csökkentik a hospitalizációs ártalmakat, és mindenekelőtt fenntartják gondolkodásuk aktivitását. Tizenhárom budapesti egészségügyi intézményben (bővebben ld.: *Fővárosi Iskolaszanatórium Általános Iskola* honlapja), egyéni oktatást végeznek. Egy-egy kórházban egy alsós tanító, egy humán szakos és egy reálszakos pedagógus foglalkozik az általános iskolás korú gyerekekkel.

A kórház-pedagógia célja a tartós kórházi ápolás alatt álló gyermekek tanulási elmaradásának lehetőség szerinti megszüntetése. Munkájuknak határt szab a gyerekek állapota, az orvosi

beavatkozások gyakorisága, a gyógykezelésekkel együtt járó kellemetlenségek mértéke. Mindezekkel párhuzamosan kiemelt célként fogalmazzák meg a következőket:

- Az iskola által megfogalmazott értékek – örök emberi értékek – szellemében folyó értelmi, erkölcsi és érzelmi nevelés;
- Hogy tanulóik képesek legyenek az iskolai munka folytatására;
- Elősegítsék a tanulók személyiségfejlődését, hogy legyen elég önismeretük, fegyelmük, kitartásuk a tanulásban, a munkában, az élet minden területén;
- A tartósan beteg gyerekek is önmaguk korlátjait elfogadó, képességeinek maximumán teljesítő kreatív emberekké váljanak;
- A betegségüket, korlátozottságaikat elfogadó, egészséges lelkületű, és másokat szerető, tisztelő, segítő, toleráns emberek legyenek.

Az Egyesített Szent István és Szent László Kórház-Rendelőintézet honlapján olvasható, hogy a Fővárosi Iskolaszanatórium Általános Iskola 2 pedagógusa az Egyesített Szent István és Szent László Kórház-Rendelőintézetben több mint tizenöt éve tanít. Bíróné Pallag Erika tanító, biológia szakos tanár és Domokos Krisztina matematika szakos tanár. Az Iskolaszanatórium minden olyan jogosítvánnyal rendelkezik, amilyennel az általános iskolák többsége. A kórházban dolgozó tanárok osztályozhatnak, vizsgáztathatnak, bizonyítványt állíthatnak ki. A Szent László Kórház telephelyen három osztályon tanítanak.

(1) A Hematológiai és Őssejt-transzplantációs Osztályon a steril bokszokban és a félsteril betegszobákban; később a gyerekek Démétér Ház lakóiként és visszajáró ambuláns gondozottként is részesülhetnek a tanításban.
(2) A Gyermekgyógyászati Osztályon elsősorban a hosszabban bent fekvőket tanítják.
(3) A Gyermek Intenzív Osztályra külön orvosi kérésre mennek tanítani akkor, amikor a gyerekek állapota már lehetővé teszi a fokozatos terhelést.

Rendszeres, napi kapcsolatban vannak az orvosokkal, nővérekkel, pszichológussal, szülőkkel. Információt kapnak a gyógyítóktól, és ők is számítanak a pedagógus megfigyeléseire. Tanításkor mindig a gyerekek pillanatnyi állapotához alkalmazkodnak. Felveszik a kapcsolatot a gyerekek iskolájával, segítenek a kapcsolattartás megszervezésében. Ha igényt tartanak rá, rendkívüli osztályfőnöki órát tartanak, amelyen egy egészségügyi dolgozó a betegséggel kapcsolatban válaszol a gyerekek és a tanárok kérdéseire, a kórházpedagógusok pedig a kórházi tanulásról, a segítségnyújtás lehetőségeiről adnak tájékoztatást.

Hetedik éve szerkesztenek egy kórházi gyermekújságot. A *Hírvelő* évszakonként jelenik meg, zömmel a gyerekek rajzai, meséi, versei, tudósításai töltik ki, de írnak bele orvosok, nővérek is. Az újságot elküldik a már gyógyult gyerekeknek is. A kórházi tanítás során igyekeznek lépést tartani az osztálytársakkal, de ez sokszor nem egyszerű. Szerencsére lehetőség van internethasználatra, így a steril bokszban digitális eszközök segítségével az interneten elérhető tananyagokat, kiegészítő anyagokat is beépíthetik a tanórai munkába. A tanárok megpróbálják becsempészni a betegszobába a kinti élet kicsiny darabját. Ki gondolná, hogy lehet örülni egy tanár megjelenésének, hogy örömet tud okozni egy házi feladat, hogy szívesen rajzol, rejtvényt fejt, pályázaton vesz részt, aki nem tette azelőtt? Azoknak a gyerekeknek, akik már jól vannak, de még a Démétér Ház lakói, kórházon kívüli programot biztosítanak, természetesen orvosi engedéllyel, s a megfelelő óvintézkedések betartása mellett. Nincs osztályterem, iskolapad, csengetés, katedra, viszont vannak csendes, hétköznapi hősök. Az ő útjukat segítik a gyógyulás felé tartó, küzdelmekkel teli úton (Eszszk, 2016).

2. A Pécsi Kórháziskola

2000. március elsején kezdődött el az oktatás a „Kórháziskolában" a Baranya Megyei Gyermek- és Ifjúsági Közalapítvány két munkatársának szervezésében, írják a Pécsi Kórháziskola honlapján. Az infrastruktúrát az Alapítvány a Munkaügyi Központtal közösen adta. Sok önkéntes is besegített a feladatok ellátásában.

2002-ben a Baranya Megyei Önkormányzat két státusszal járult hozzá a működéshez, melyet a mohácsi Általános Iskola és Speciális Szakiskola kereteibe helyezett. A befogadó iskola vezetése rendkívül empatikusan támogatta ezt a közoktatásban és köztudatban alig ismert tevékenységi területet. Évente 500–600 gyermek foglalkoztatását, oktatását látják el nyolc kórházi osztályon. Elsődleges kérdésként merült fel, hogy a hosszú betegséget elszenvedő gyermekeket ki segíti a tanulásban. Mire is van szüksége valójában a súlyosan beteg gyermeknek? Lehet-e a tanulás örömteli, gyógyító tevékenység? A Gyermek-onkológiai Osztályon a tanulás mellett szükség van a játék- és kézműves foglalkozásokra, a meghitt, támogató beszélgetésekre és művészetterápiás eljárásokra is. Mindezek a komplex mentálhigiénés programok eszközei, hogy a beteg gyermek a lehető legegészségesebb lélekkel tudja átvészelni a betegség nehéz időszakát. Munkájuk során elsősorban a gyermekek mentális támogatását tekintik fő feladatuknak. A tanulás, játék, kézművesség, s a különböző élmény- és művészetterápiás foglalkozások, eszközök a lelki egészség megtartására, valamint a betegség, a kórházi tartózkodás és a kezelések traumatizáló élményeivel való hatékony megküzdésre. Foglalkozásaik mindenkor igazodnak a kezelések, vizsgálatok rendjéhez, valamint a gyermek aktuális fizikai és mentális állapotához.

Fontosnak tartják, hogy a gyermek minél több életterületen élhesse meg az életkorilag adekvát teljességet. Hiszik, hogy a pozitív emocionális állapot pozitív élettani folyamatokat indít el. Igyekeznek az egészséges kortársakhoz minél inkább hasonlító életvitelt kialakítani a kórházi körülmények között (Pécsi Kórháziskola, 2012).

Tematikájukban követik az évszakok váltakozását, kapcsolódnak az ünnepek ritmikusságához. Segítenek a napirend kialakításában. A tanulás főként a délelőtti és kora délutáni órákban zajlik, amikor a gyerekek élettanilag is aktívabbak. A délelőtti órákban főként egyéni, ágy melletti foglalkozásokat tartanak, többek között azért, hogy ne zavarják a gyógyító szakemberek munkáját. Délelőtt zajlik a vizsgálatok túlnyomó része. A foglalkozások célja ilyenkor, a pedagógiai célokon túl, a figyelemelterelés, feszültségoldás, valamint a kellemetlen, fájdalmas, félelmet keltő beavatkozások utáni élmények megszelídítése, feldolgozása. A gyermekek részéről a tanulás minden esetben önként vállalt feladat, olyan lehetőség, amellyel élhetnek, és idejüket, gondolataikat leköthetik, egy irányba terelhetik, hogy gyógyultan visszamehessenek a megszokott közösségükbe. 2004-től váltak rendszeressé a délutáni élmény- és művészetterápiás foglalkozásaik az osztályon, melynek aktív szervezői és lebonyolítói. Zeneterápiás programukhoz külső zeneterapeutát alkalmaznak. A csoportok egy részét kizárólag gyermekeknek tervezték, másik része szülők bevonásával történik. A szülő-gyermek alkotódélutánok részei lettek a kórházi hétköznapoknak is. Szeretnék elérni, hogy minden gyermek olyan készségek és képességek birtokában maradjon/legyen, melyek később megkönnyítik integrálását a korábbi környezetébe. Néhány példa. Maradjon meg a jó alkalmazkodó képesség, tanulják meg a környezet nehézségeinek kezelését (kanülök a kézben, infúziós állvány, szájmaszk), hogy ezekkel együtt is lehet tevékeny, tartalmas életet élni a kórházban is. Nem merül el a betegszerepben. A produktivitás és alkotóképesség megőrzése céljából előnyös, ha a gyermek a beszűkült élethelyzetben talál olyan tevékenységi formákat, melyekben kellemesen érzi magát, sikerek érik. A motiváltság mindig egyfajta életösztönt is jelent, erősíti a megküzdési mechanizmust. A játszó, tanuló, alkotó gyermek fontos, pozitív hatás a szülő számára, azt közvetíti a szülőnek, hogy a beteg viszonylag jól van. Betegsége belső testi folyamatairól – ha ideiglenesen is – képes megfeledkezni, gyermekként élni. Ez erőt ad a szülőnek. A lelkileg megerősödött szülő hatékonyabban tudja támogatni gyermekét. Egyébként a szülők nehezen tudnak részt venni bármiféle rekreációs tevékenységben a gyermekeiktől távol, mert nem mernek elmenni a gyermekeik mellől. A betegség során kapcsolatuk gyermekükkel szimbiotikussá válik, s az erős szeparációs szorongás miatt nem érzik a jogosultságot arra, hogy jól érezzék magukat. Itt kicsit másképp lehetnek együtt, és felszabadulhatnak a lelki terhük alól. A pedagógusok legfontosabb feladata

a kórházi tanítás és foglalkozások során, hogy a gyerekeket betegségük börtönéből a tartalékerőket mozgósító motivált tevékenység felé orientálják. Az egyensúly megtalálása sokszor igen nehéz feladat. A kívánt és a rendelkezésre álló segítségnek összhangban kell lennie. Súlyos hiba a gyermektől olyan tevékenységet elvárni, amelyre nem kellően motivált. Ilyenkor konfrontálódik az erőinek korlátaival, és megküzdő képessége is károsulhat. A munkájuk kórház-pedagógiai olvasatban valóban gyógyító pedagógia, mely a pedagógus részéről nagy szakmai tudást és flexibilitást igényel. A gyermeki személyiség egészét kívánja támogatni a holisztikus szemlélet jegyében, a gyógyulás érdekében (Pécsi Kórháziskola, 2012).

A Kórháziskolában havonta megjelenik a *Regélő* című kisbeteg-magazin, melyben többek között olyan írások, rajzok vannak, amelyeket a klinikán ápolt gyerekek alkottak, írtak. A kórházpedagógusok mindennapi jelenlétükkel is igyekeznek szeretetteljes, bizalmas légkört kialakítani, amely segíti a szülő és a gyermek közös küzdelmét a betegségekkel szemben. A *Lapozgató* című újságot a betegek írásainak megjelenésével, szórakoztató feladatokkal, ismeretterjesztő szövegekkel, aktuális tudnivalókkal adják a betegek kezébe havonta (Pécsi Kórháziskola, 2012).

Szakmai találkozót rendeznek évente országos szinten a rehabilitációs szakemberek számára, melyen előadások, tréningek, beszélgetések formájában adják át tapasztalataikat, szereznek újabb ismereteket. Külföldi kapcsolatok révén eljutottak több alkalommal Németországba; Tübingenbe, ahol szakmai továbbképzéseken, konferenciákon voltak jelen. Velük jelenleg is élő kapcsolatban vannak. Az *Empátia* című szakmai lap 2–3 évente jelenik meg az egyesület tagjai számára. A PTE Bölcsészettudományi Karának Neveléstudományi Tanszékével is együttműködnek, ahonnan hallgatók járnak hospitálásukat, tanítási gyakorlatukat végezni a Kórháziskolába (Pécsi Kórháziskola, 2012).

3. Szász Endre Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola Mosdósi Telephelye

Szakirodalmi forrás hiányában a 35 éves tapasztalattal rendelkező Rigó Jánosnéval, betegfoglalkoztató státuszban lévő pedagógussal való beszélgetés alapján mutatjuk be az intézmény működését.

A Mosdósi Gyermekszanatóriumban külön szinten iskola működik. A gyermekeket az alsó szinten kezelik, felső szinten pedig tanulhatnak. Nem sok minden emlékezteti őket a kórházi szobájukra, így szívesen töltik az iskolában az idejüket. Az iskolát 1949-ben alapították, akkor, amikor a gyermek TBC-szanatóriumot is. Dr. Andrásofszky Barna volt a megálmodója, és nagyot álmodott, óvodát és iskolát is egyben, mert sokszor hónapokig, évekig itt tartózkodtak a

gyerekek a kórházban. 2015-től Nagyberkiből, a Szász Endre Általános Iskola pedagógusai járnak ki a beteg gyermekekhez. Ezen kívül jelen van a gyerekek mindennapjaiban két betegfoglalkoztató státuszban lévő pedagógus is. Akkor vannak a gyerekekkel, amikor nincs szaktanár. Reggel fél 9-től óráik vannak a gyerekeknek, szaktanár foglalkozik velük, ebéd után csoportos gyógytorna veszi kezdetét, és utána várja őket a tanulószoba, ahol pótolni lehet az esetleges délelőtti elmaradásokat, elkészítik a házi feladatokat, és készülnek a következő napra. Órarend szerint tanulnak, úgy, mint a rendes iskolában. Tanulószoba után szabadidős foglalkozások vannak, amit igyekeznek minden alkalommal a szabadban eltölteni, csodálatos környezet várja őket. Rossz idő esetén az iskolában, tornateremben szerveznek kézműves foglalkozásokat, versenyeket, vetélkedőket. Vacsora után pedig este 6-ig újból foglalkoztatva vannak. Drámapedagógiai foglalkozás alkalmával sok mindent meg lehet tudni a gyerekekről, közvetve, a játéktevékenység során. Készülnek műsorokkal, mennek az idősek otthonába. A gyerekek nem maradnak le otthon lévő társaiktól, sőt valamikor előrébb tartanak, mert van egy nagy előnyük: kevesen vannak egy osztályban. Itt már a 10 fő egy osztályban soknak számít. Tudnak haladni, ha probléma van, megállnak, személyre szóló segítséget kapnak. Szinte az ország teljes területéről jönnek gyerekek, különböző betegségekkel. Vannak asztmás, cisztás fibrózisos, ekcémás gyerekek, és vannak köztük enyhe fokban értelmi sérültek, illetve diszlexiás, diszgráfiás, diszkalkuliás gyermekek is. A cisztás fibrózisos gyermekek közül sokan magántanulók lesznek. Iskolába egyáltalán nem járnak, mert magukon hordozzák a kezelés nyomait, inhalálniuk kell, fáradékonyabbak. Sokaknak ez az intézmény az egyetlen lehetőségük, hogy közösségi élményhez jussanak. Nyári táborokat, életmódtábort, asztmás tábort szerveznek, amelyeknek betegfelvilágosító része van. Segítség, hogy tudatosan éljenek egy olyan életet, ahol az egyensúlyi állapot tartósan megvan, mert ez őket segíti (Személyes beszélgetés alapján, 2016).

A kórházpedagógus

A Kórházpedagógusok Egyesülete *kórházpedagógus*nak nevez minden olyan óvónőt, tanítót, különböző szakos tanárt, aki rövidebb-hosszabb ideig egészségügyi intézményekben kezelt (átmenetileg hospitalizált) gyerekek és fiatalok oktatásával, iskolai rehabilitációjának elősegítésével foglalkozik. Ez a meghatározás azt sugallja, hogy a kórházpedagógust nem különbözteti meg más a „normális" iskolai keretek között dolgozó óvónőtől, tanítótól vagy tanártól, mint a munkahelye: valamilyen egészségügyi intézmény. A kórházpedagógia jelenleg – hivatalosan – nem kíván meg semmilyen speciális végzettséget, tudást, képességet, készséget, jártasságot,

habár a valóban kórházakban tevékenykedő pedagógusok, saját elmondásuk szerint, szükségét éreznék legalább valamilyen továbbképzésnek, a szakmai konzultációs lehetőségek szaporításának. Milyen egy jó kórházpedagógus? Mit érez egyáltalán feladatának egy kórházpedagógus (Molnár, 2014)?

A tapasztalatok azt mutatják, hogy a pedagógus jelenléte, a tanulás lehetősége és elvárása a súlyosan beteg gyermekek, fiatalok számára az egészséges életbe, társadalomba való visszatérés reményét, sőt követelményét jelenti: „*a pedagógus – egy mankó, mely önmagát adva, reményt nyújt anyának és gyermeknek, követelményeket állít, visszavezet az egészségtudathoz*" (Tímárné Hága, 1994, p. 197). A pedagógus úgy jelenik meg, mint a külvilággal való fontos összekötő kapocs, aki már megjelenésével, személyével is azt a hitet erősíti, hogy a gyerekek meg fognak gyógyulni, és visszakerülnek a megszokott környezetükbe és közösségükbe (Hajnal, 2006). A kórházi tanulás által csökkenhet a betegségtudatuk, a másság-érzésük, a betegségükkel kapcsolatos félelmeik, szorongásaik (Erdősi, 2006).

A szakirodalmi forrásokat elemezve két eltérő szemlélettel, célkitűzéssel találkozik az olvasó a kórház-pedagógiával kapcsolatban. Orosházi Katalin (2014) szerint a kórházi pedagógia célja a tartós kórházi ápolás alatt álló gyermekek tanulási elmaradásának lehetőség szerinti megszüntetése. A másik szemlélet szerint a kórház-pedagógia célja az oktatás-nevelés speciális eszközeivel optimális feltételeket biztosítani a gyógyításhoz a gyógyítóknak, és a gyógyuláshoz a betegnek. A kórház-pedagógia kifejezés arra utal, hogy ez nem több, nem kevesebb, mint a kórházi pedagógia, vagy akár a gyógypedagógia, hanem más. A kórház-pedagógia feladata, hogy az ártó stressztől mentes tanulási módszereket bevetve perspektívát nyújtson a beteg gyerekeknek, segítsen megőrizni egészséges önbecsülésüket, önbizalmukat. Ez az alapfeltétele annak, hogy a gyerekek higgyenek a gyógyulásukban, és képesek legyenek azért minden erejüket mozgósítani. A tanulást a gyerekek érdeklődésére építjük, pályázati lehetőségeket keresünk számukra, bevezetjük őket abba, hogy az internetet hogyan hasznosíthatják a tanulásban. A kórház-pedagógia feladata a hospitalizáció megelőzése is, aminek legfontosabb eszköze a rendszeres kapcsolattartás az anyaiskolával. Megkeresni az iskolát, megtervezni az együttműködést, a látogatásokat. Rendkívüli osztályfőnöki órákat tartani, ahová a kórházpedagógust elkíséri a kezelőorvos, a kórházi pszichológus, és ha lehet, Skype-kapcsolat révén jelen van a beteg gyerek, és a szülő is. Arra inspirálja az iskolásokat, hogy ne hagyják magára beteg társukat, számoljanak be az osztály életéről, kérjenek tőle cikkeket az iskolai újságba, kérjék meg őt kutatómunkára az interneten stb. Hatalmas lehetőségeket ad ez a helyzet arra, hogy a gyerekek passzív sajnálkozók helyett tevékeny együttérzőkké váljanak, hogy értékeljék egészségüket, és tu-

datosan védjék azt. Arra is motiválja a gyerekeket, hogy társuk erőfeszítéseit látva a saját életükben is erőfeszítéseket tegyenek – kölcsönösen példát mutatva egymásnak. A kórház-pedagógia feladata, hogy a zárt, sokszor gépekhez kötött helyzetben is átélhetővé tegye a beteg gyerekek számára a szabadság élményét (Orosházi, 2014).

Bíróné Pallag Erika és mtsai (2012a) szerint a súlyos betegséggel kórházba került gyerek akkor veheti fel eredményesen a harcot a betegség ellen, ha azon kívül, hogy bízik a gyógyítóiban, és szót fogad nekik, aktivizálni tudja belső erőit. Hogyan segíthetjük őt ebben? A diagnózis megismerése után a gyerekek gyakran dühösek vagy elkeseredettek lesznek, magányosnak, elszigeteltnek érezhetik magukat, ez pedig amellett, hogy kellemetlen, akadályozza immunsejtjeik működését. A támogató barátok, családtagok, a jókedv, a bizakodás, az öröm viszont aktivizálja védekező rendszerüket. No, ebben segíthetünk. Perspektívát nyújtunk a betegnek azzal, hogy a kórházban is tanulhat, bizonyítványt szerezhet vagy vizsgázhat, így megszokott közösségével folytathatja a tanulást gyógyulása után.

Az osztályban önkéntes alapon vállalhatja egy-egy gyerek, de akár tantárgyanként két jó barát, hogy rendszeresen tájékoztatja a beteget arról, mi történt az egyes tanórákon. Milyen anyagrészt vettek át, milyen érdekességeket ismertek meg az adott tantárgyból? Mi az, amit a tanár az órán mesélt, de nincs benne a tankönyvben? Elküldhetik a témazárók feladatsorát a szaktanár segítségével. De beszámolhatnak az órákon megesett vicces esetekről, egy-egy remek feleletről vagy mulatságos bakiról is. De be is lehet vonni a beteget az órai munkába. Ha a technikai feltételei adottak, akár be is kukkanthat az órába az internet segítségével – volt már példa rá.

Versenybe vagy pályázatba is be lehet vonni a kórházban gyógyuló gyereket, olyan részfeladatot bízva rá, amit az adott körülmények között is meg tud oldani. Pl. kutatás az interneten, rajz készítése, hajtogatás, vagy más kézműves munka, mese vagy versírás stb. Ezekhez a kórházi önkéntesektől és a kórházpedagógusoktól is segítséget kaphat.

Sok iskolában működik iskolaújság. A beteget is be lehet vonni a készítésébe. Lehet cikket kérni tőle. Írhat vicces beszámolót a kórházi életről, de komolyat is persze. Küldhet mesét, verset, de rejtvényeket is. Írhat a kedvenc együtteséről vagy énekeséről. Készíthet könyvajánlót, beszámolhat a tudomány és technika újdonságairól stb. Ha a kórházi orvosok és a szülő megengedi, az osztályfőnöki órákon fel lehet hívni a beteget telefonon vagy a Skype segítségével. Így élőbb lehet a kapcsolat.

Természetesen vannak a kórházi létnek olyan szakaszai, amikor a beteg állapota nem teszi lehetővé, hogy aktívan részt vegyen az osztálya életében. Ilyenkor is tudnia kell azonban, hogy

gondolnak rá, drukkolnak neki, vele vannak. Mindezt akkor is ki lehet fejezni, ha nem lehet beszélni a beteggel, ha nem tud válaszolni a levelekre. Csak egy példa: a legkritikusabb időszakban naponta más-más gyerek hajtogathat vagy rajzolhat valamit a betegnek, ráírva a dátumot, esetleg egy-egy jókívánságot, valamint az alkotó nevét. Ezek díszíthetik a betegszobát, de a steril bokszot is, és emlékeztetik a beteget, hogy visszavárják, gondolnak rá (Bíróné Pallag, Láng, Orosházi, Tóthné Almássy, Varga és Vargay, 2012b).

Varga Enikő, a Bethesda Kórház kórházpedagógusa a III. kerületi Dr. Szent-Györgyi Albert Iskolára és rendkívüli osztályközösségére hívja fel figyelmünket, akiket csak úgy nevezznek: a csodatévő osztálytársak. Egyedülálló módon mutatták meg, hogy támogatják beteg osztálytársukat a gyógyulásban.

> *„Olyan dolgot szerettünk volna adni neked, ami senki másnak nincs a világon, így írtunk neked egy igazi mesekönyvet. Huszonöt kis történet van benne, minden osztálytársadtól egy. Ebben a könyvecskében benne foglaltatik minden szeretetünk, minden lapján egy-egy láthatatlan ölelés, simogatás" (osztálytársak).*

Napról napra készültek a gyógyító történetek, amelyek végül két mesekönyvet töltöttek meg. A kórházi tanórákat egy-egy ilyen szeretetgombóc elfogyasztásával koronázták meg. Minden egyes mese összekapcsolta a beteget a távol lévő osztálytársakkal (Varga, 2015).

A kórházpedagógus helye a kórházi teamben

A kórházpedagógus – jó esetben – ismeri a beteg gyerekeket, továbbá a családjukat segítő, oktatással kapcsolatos jogszabályokat, és nyomon követi azok változásait. Megadja a szükséges felvilágosítást az iskola folytatásával, a vizsgákkal, a házi oktatással kapcsolatban. Tájékoztatja a szülőket a beteg gyerekeket és családjukat segítő alapítványokról, az igénybe vehető segítségről.

A kórházpedagógus naponta tájékozódik a gyerek állapotáról, eligazítást kér a gyógyítóktól a beteg terhelhetőségével kapcsolatban. Naponta találkozik a kórházi tanár a beteg gyerekkel és a szülővel, s ha jó kapcsolatot alakít ki velük, segítségükre lehet szorongásaik oldásában, akár azzal, hogy meghallgatja őket, akár azzal, hogy tanácsot ad, kihez fordulhatnak.

A kórházpedagógus felveszi a kapcsolatot a beteg gyerek iskolájával, tanáraival, segíti a gyereket abban, hogy osztályközösségével, barátaival megőrizze a kapcsolatot. Igény esetén – szerencsés esetben egészségügyi szakemberrel együtt – a súlyosan beteg gyerek iskolájában is segítséget nyújthat a beteg helyzetének megértésében, annak feldolgozásában tanároknak és iskolatársaknak egyaránt. Kapcsolatot tart az alapítványokkal, felhívja a figyelmet a segítségre

szoruló gyerekekre és családokra. A rendezvényekről tájékoztatja a betegeket, szükség esetén kíséretet is ellát.

A kórházpedagógus rendszeres, napi kapcsolatban van a beteg gyerekkel, megfigyeli személyiségének, hangulatának, állapotának változásait, erről tájékoztatja a gyógyítókat. A beteggel együtt a kórházban tartózkodó szülővel is szoros kapcsolatban van a tanár, így nyomon követheti a gyerek és a szülő kapcsolatát, érzékelheti a kimerülést, felhívhatja a szakemberek figyelmét a tapasztaltakra (Bíróné Pallag, Láng, Orosházi, Tóthné Almássy, Varga és Vargay, 2012c).

A pilotkutatás célja, a kutatás kérdései

A kórház-pedagógia tehát létezik, beszélhetünk róla, és beszélhetünk a fontosságáról. Célul tűztük ki, hogy megismertessük a pedagógia ezen összetett ágát és a vele kapcsolatos mai felfogást, helyét a köztudatban, illetve hogy bemutatassuk, miben más ez a terület, milyen nehézséget rejt magában. Miért is fontos a kórház-pedagógia, a kórházpedagógusok feladata? Mit adhat a gyerekeknek, mi az a plusz, amit képvisel? Hogyan állnak hozzá a beteg, sérült gyermekek, milyen szemléletmód alakult ki a kórházpedagógusok körében? Hogyan segítik a tanításon kívül a beteg gyerekeket, hogyan élik meg a nehézségeket? Mik foglalkoztatják a kórházi kezelések alatt álló nagybeteg gyermekeket, nekik mit jelent a kórházban való tanulás? Mi az, ami reményt ad számukra, és mi az, ami hiányzik? Hogyan van jelen a szülő a tanulási szakaszban? Mi várja a kisgyereket, ha elhagyja a kórházat, hogyan éli meg a visszailleszkedés esetleges nehézségeit? Milyen viselkedésmintát képviselnek az általános iskolai pedagógusok, ha környezetükben tartósan beteg gyermek él? Hogyan lehetne megoldani, áthidalni az esetleges problémákat, nehézségeket? Ezekre, és hasonló kérdésekre kerestük a válaszokat, megszólaltatva kórházpedagógust, gyermeket és szülőt egyaránt.

Módszerek, vizsgált populáció

A következőkben bemutatjuk, hogy milyen módszereket alkalmaztunk az egyes vizsgálati csoportok (kórházpedagógus, tartósan beteg gyermekek, szülők) esetében.

Mélyinterjú egy kórházpedagógussal

Interjúnkat Bíróné Pallag Erika kórházpedagógussal készítettük el, aki a Szent László Kórház Csontvelő-transzplantációs osztályának egyik pedagógusa. Kérdéseink a következőek voltak:

- *Miért lesz valaki kórházpedagógus?*
- *Hogyan tanult bele ebbe a szakmába?*
- *Mit tart elsődleges céljának, feladatának, és mik azok a legfontosabb alapelvek, amelyeket szem előtt tart a munkája során, és amelyeknek szeretne megfelelni?*
- *Ki segíti munkájában?*
- *Meghatározza-e valaki, hogy mit tehet egy kórházban dolgozó pedagógus?*
- *Mentálisan mennyire megterhelő nap mint nap beteg gyermekeket tanítani?*

Fókuszcsoportos interjú egy gyermekszanatóriumban tanuló gyerekekkel

A Mosdósi Gyermekszanatóriumban önálló iskola működik. A Nagyberki Általános Iskola pedagógusai járnak ki a beteg gyermekekhez, és 2 kórházi alkalmazott is jelen van a gyermekek életében – ők akkor vannak velük, ha nincs szaktanár. Látogatásunkkor az intézményben 7 iskoláskorú gyerek állt kezelés alatt, 7 és 15 éves kor között. A gyerekek az ország különböző pontjáról érkeznek ide, és van, hogy néhány hetes megszakításokkal évekig tartózkodnak a szanatóriumban. Asztmás, ekcémás, cisztás fibrózisos gyermekekkel beszélgettünk. A kérdésekkel irányított beszélgetés alatt 2 fiú és 5 lány volt jelen. A beszélgetés elején a gyerekek kórházpedagógusa is jelen volt, akinek jelenléte nagymértékben oldotta a gyerekek izgalmi állapotát. Kértem, beszéljenek a kórházban töltött időről és tanulásról. Örülnek-e, hogy tanulhatnak, mi a jó, és mi a rossz az itteni tanulásban. Mi hiányzik a legjobban a kórházban, valamint hogy milyen volt a visszailleszkedés az eredeti iskolába.

Félstrukturált mondatok befejezése hosszantartó kórházi kezelés alatt álló gyerekekkel

Húsz, hosszan tartó kórházi kezelés alatt álló kisgyermekhez – ebből 3 gyermek még kórházban van – juttattuk el a kérdéseket Bíróné Pallag Erika kórházpedagógus segítségével. Próbáltunk különböző életkorban lévő gyermekeket megkérdezni, így a 10–18 éves korosztályt céloztuk meg. 10 fiú és 10 lány számolt be a kórházi tanulásról. A kérdések csak támpontok voltak, ha

a gyermek inkább mesélt volna a kórházi tanulásról, megtehette. Többen maradtak azonban csak a mondatok befejezésénél. Érdekes, és egyben érthető, hogy nehezebb volt megszólaltatni azokat a gyerekeket, akik már nem betegek, nem aktív résztvevőjük a kórházi létnek. Nehezebb nekik visszagondolni, vagy inkább nem szívesen gondolnak vissza a kórházi tartózkodásra, mert ilyenkor nemcsak a szép és tartalmas dolgok, hanem a rossz emlékek is felelevenednek. A befejezetlen mondatok a következők voltak:

(1) Amikor megtudtam, hogy a kórházban is tanulhatok, arra, gondoltam, hogy…

(2) A kórházi tanulásban az a jó / az volt a jó, hogy…

(3) A kórházi tanulás közben az hiányzik / hiányzott a legjobban, hogy…

(4) A kórházi tanulás során is akadtak vicces helyzetek, amikor…

(5) Amikor visszatértem az eredeti iskolámba, az osztálytársaim…

Nyitott kérdéseket tartalmazó kérdőív a szülők számára

Húsz szülőt kérdeztünk meg, akinek gyermeke állt már, vagy még áll hosszan tartó kórházi kezelés alatt, azaz több mint fél évet tartózkodtak transzplantáción átesett gyermekükkel a kórházban. Célirányos kérdéseink arra irányultak, hogy szülőként hogyan élték meg azt, hogy gyermekük a kórházban is tanulhat. Kérdéseink a következők voltak:

(1) Mik a tapasztalataik a kórházban való tanulással kapcsolatban?

(2) Mit gondolt, mikor megtudta, hogy gyermeke a kórházban is tanulhat?

(3) Gyermeke hogyan viszonyult a kórházban való tanuláshoz?

(4) Milyen volt gyermekük iskolájában a tanárok toleranciája a betegséggel kapcsolatban?

(5) Elfogadták a tanárok a kórházban adott jegyeket?

(6) *Milyen volt a visszatérés az osztályba, befogadták-e az osztálytársak gyermeküket?*

Eredmények

Kutatási eredményeinket az előző részben alkalmazott sorrendben mutatjuk be.

Mélyinterjú egy kórházpedagógussal

Bíróné Pallag Erika kórházpedagógus személyében egy kedves, nyíltszívű, segítőkész, megnyerő személyiségű embert ismertem meg. Beszélgetésünk során kiderült, hogy szívesen tanít nem átlagos gyerekeket. Szereti a kihívásokat és a hivatását. A megkérdezett gyerekek beszámolóiból kiderült, hogy nagyon szeretik Erika nénit, és nemcsak tanár néniként tekintenek rá,

hanem mint barátra. Erika néni nyolc éven keresztül tanítóként dolgozott, majd 3 fiú mellett is vállalt otthon tanítást. A kórház-pedagógiáról barátnőjétől hallott, és egy hosszú beszélgetés során kiderült, hogy szívesen vennék, ha a kórházban dolgozna, tanítana. A Szent László Kórház Gyermekinfektológiai Osztályán kezdett tanítani. Önmaga, egyedül tanulta ki a gyakorlatban a szakmát. Állítja: a kórházi pedagógia célja a tartós kórházi ápolás alatt álló gyerekek tanulási elmaradásának lehetőség szerinti megszüntetése. A beteg gyerek sem kerülhet hátrányba az egészséges társakkal szemben, tehát segítünk a gyerekeknek az aktuális évfolyam teljesítésében, hogy gyógyulásuk után az eredeti osztálytársakkal folytathassák tanulmányaikat. Mindezek mellett tudomásul kell venni, hogy az elsődleges cél a gyerekek gyógyulása, gyógyítása. Kiemelt feladatának tartja az önálló tanulás megsegítését, és ehhez az adott tanulóra szabott tanulási technikák megtanítását. Mivel a tananyagok iskolai mennyisége a kórházi tanulás során fizikailag feldolgozhatatlan, ezért igyekszik a tantárgyak közötti átjárhatóságot kihasználva csökkenteni, összevonni azokat.

Speciális szakmai segítségük nincs a kórházpedagógusoknak. A jó kommunikáció sokat segít. A halál ma is tabutéma az orvosok és kórházpedagógusok közt. Hetente megbeszélést tartanak. Minden kedden összeül a szupportív team (koordinátor, krízistanácsadó, gyógytornász, pszichológus, dietetikus, kórházpedagógusok), és „kibeszélik" magukat, például egy kisgyerek halála után. Szerencsére az orvosokkal nagyon jó a kapcsolat, bármikor bármit megbeszélhetnek velük. Maximálisan velük vannak. Napi kapcsolatban vannak a szülőkkel, kapcsolatot tartanak fenn az anyaiskolával és a kollégákkal. A tanítványok jó része másik kórházból jön, nagy segítséget jelent, ha a kollégák „átadják" a gyereket. Sajnos ez nem minden esetben történik meg. A jó kórházpedagógus legfőképpen maximálisan alkalmazkodó, rugalmas és empatikus. Figyelembe veszi a tanulók aktuális fizikai, érzelmi állapotát, és szükség esetén azonnal változtatni tud. Megfelelően tud motiválni, és fenntartja tanítványai érdeklődését. Folyamatosan – életkornak megfelelően – értékel, biztatja tanítványait, és megfelelő légkört alakít ki.

Egyéni, ágy melletti oktatást végeznek. Minden tanulónak rövid időn belül felmérik a sajátos helyzetét, állapotát, tudásszintjét, és ehhez igazodva alkalmazzák az oktatási módszereket, állapítják meg a követelményeket és a számonkérést. Rájuk is ugyanazok a szabályok vonatkoznak, mint a „kinti" tanárokra, ugyanaz a követelmény feléjük is, ami nem jó, hiszen halálos betegségből gyógyuló gyerekeket tanítanak, akiknek szinte folyamatos a hasfájásuk, hányingerrel, lázzal küszködnek. Kemoterápia alatt, közvetlenül transzplantálás előtt és után, illetve sejtnövekedési időszakban tanítják őket. A gyerekek így is erejükön felül teljesítenek. Van, aki a teljes órán aktívan közreműködik, van, aki keveset bír. A lényeg, hogy a tanulást mindig a

gyerek aznapi állapotához kell igazítani, tájékozódni orvostól, nővértől. Beszélgetéssel kezdődnek az órák, így kiderül, hogy is érzi magát aznap a beteg. Testtartásukból, arcukon is észre lehet venni hogylétüket.

Nehézség, hogy ritkán van egyszerre bent két azonos évfolyamon lévő gyerek, s ha igen, akkor is máshol tartanak, sokféle tankönyvcsaládból tanulnak, így mindegyiket ismerni kell. Sajnos a vidéki kórházakból feljövő gyerekek nagyon le vannak maradva osztálytársaiktól, mert vagy nem volt a kórházban tanítás, vagy a kemoterápiás kezelések között otthon tartózkodott, és nem jártak ki hozzá az anyaiskola tanárai. Tanmenet szerint haladnak. Az órák menete megegyezik a kinti iskoláéval. Az óra alatt bármikor lehet (sőt kell) inni, WC-re menni, esetleg enni. Sokszor a gyógyszer beszedése is akkor történik. Óra közben lehet vizit, bejöhet a nővér. Óra elején megbeszélik, mit vesznek aznap. Ha látják, hogy egy nyelvtani anyag nagyon megerőltető lenne a beteg gyereknek, mert pl. fáj a hasa, nem tud ülni, csak feküdni, akkor megbeszélik a következő olvasmányt, vagy környezetből vesznek új anyagot, vagy ismételnek, esetleg az interneten néznek egy tananyaghoz kapcsolódó filmet.

> *„Mindig megtervezem az aznapi órákat, kihez mikor megyek, s mikor felmegyek az osztályra, újratervezek. Közbejön egy MR vizsgálat, egész éjjel nem aludt, s nem bírt felkelni, elhúzódott a reggeli fürdés stb. Az alkalmazkodás, újratervezés elengedhetetlen a mindennapokban. Az órákra természetesen készülök, de van, hogy nem tudom elvégezni a tervezett anyagot, illetve, ha nagyon aktív a tanítványom, többet is veszek vele órán. Ha látom, hogy már nem tud koncentrálni, előveszünk egy játékot, vagy csak beszélgetünk"(Bíróné Pallag Erika).*

A gyerekek legnagyobb motivációja, hogy a saját osztályában folytathatja tanulmányait. Ha úgy jön a kórházba, hogy itt akar tanulni, akkor fog. Motiválja őket az is, ha saját osztályfőnöküktől kapják a tananyagot. Alsó tagozatosoknál motiváló hatású a saját készítésű puzzle. Egy jó feleletért, jó dolgozatért, házi feladatért, egy jó ötletért jár puzzle-darab. Saját könyvecskébe gyűjtik az osztályzatokat. Folyamatos az értékelés, a matrica-, csillaggyűjtés stb. Szinte mindegyik tanítvánnyal baráti kapcsolat alakul ki. Az ágy melletti oktatás kettesben, igaz kórházi körülmények között zajlik. Plusz gyakorlóóra bármelyik óra után beiktatható. Nincs csengőszó, állapothoz igazodik a tanórák hossza, a feladatok típusa, nehézsége. A tanulók többsége mer kérdezni, és azonnal megkapja rá a választ. Azonnal észre kell venni, ha valami nem világos, másképp magyarázni, másképp szemléltetni. Az értékelés folyamatos (szóbeli, csillag, matrica, osztályzat), mindig építő jellegű. Javításra mindig van lehetőség.

„A tanításon kívül, illetve a tanítás során beviszem tanítványaimnak a kinti élet kicsiny darabját. A kórház és az anyaiskola között én vagyok a híd, melyen keresztül újból visszajuthatnak a régi, megszokott életükbe. Nem kezelem őket beteg gyerekként. Törekszem arra, hogy amíg bent vagyok náluk, próbálják újból csak iskolásnak érezni magukat, természetesen nem mindenáron" (Bíróné Pallag Erika).

Lelkileg nagyon megterhelő lehet a kórházban töltött idő, nap mint nap látva a beteg gyermek sorsának alakulását. Bele lehet ebbe is tanulni, hozzá lehet edződni. Interjúalanyomat nagyon mélyen megérintette az első gyermekhalál. El kellett döntenie, hogy megfutamodik, vagy továbbra is segíti ezeket a gyermekeket. Nem tudta, hogyan közelítsen egy leukémiás, kopasz gyerekhez. Minden nap kihívás a számára. Jó érzés, hogy valamit tud adni ezeknek a gyerekeknek, ha mást nem, azt elmesélni, hogy mi van odakint. Fontos számára megismerni a gyerekeket, az érdeklődési körüket, és ezután már azon töri a fejét, milyen programokat is csempésszen be nekik a kórházba. Amikor egy számára nagyon fontos és közel álló kisgyerek meghalt, az édesanyától tudta meg, felháborodott. Dühös volt, mert nem tudott felkészülni a hírre, és megfelelően reagálni rá. Fontos volt számára, hogy időben megtudja, és azt az orvosok közöljék vele, egyenrangúként kezeljék. Egyfelől nem jó ennyire közel kerülni egy beteghez, de elkerülhetetlen, ha nagyon sokat akarsz adni neki, akár magadból is.

„Tíz év után ülök a boxban, és még mindig azt kérdezem magamtól, hogy lehet itt kibírni a szülőknek egész nap. Végignézni gyermekük szenvedését. Hogyhogy nem omlanak összse? A mai napig nem hiszem el, hogy meghalhat egy gyerek" (Bíróné Pallag Erika).

Fókuszcsoportos interjú a Mosdósi Gyermekszanatóriumban

A csoportos beszélgetés nehezen indult, látható volt a gyerekek arcán, hogy azt érzik, idegen van köztük, és ezért nagyon nehezen nyíltak meg. A feltett kérdésekre mindenki válaszolt. A tanuláshoz való hozzáállás egyértelmű volt. Mind a hét gyermek szeret tanulni. Náluk adott az, ami a daganatos gyermekek tanulásában sajnos nem lehetséges. Önálló kórháziskolában tanulhatnak. Lényegében pontosan ugyanolyan, mint egy normál általános iskola. Ők nincsenek infúzióhoz kötve, nekik a levegőváltozás a lényeges a gyógyulásukban.

„Mindkét testvéremmel együtt asztmások vagyunk. 12 éve járok ide Mosdósra, csak a szünetekben megyek haza. Másként látom a tanulás dolgot, múlik az idő, nem gondolunk a betegségre. Itt jó tanulni. Minden tanár nagyon türelmes, még velem is" (Máté, 15 éves).

Mind a hét kisgyermek számára motiváló hatású, hogy nem maradnak le az osztálytársaktól, nem kell évet ismételniük. Nem a kórházi ágyat nyomják, hanem reggel 9-től este 6-ig foglalkoztatva vannak. Gyorsabban megy az idő, és ez idő alatt sem gondolnak arra, hogy mennyire hiányzik nekik anya, apa, vagy nagymama. Az egyik hétéves kislánnyal még vele van egy darabig a nagymama, de a többi gyermek egyedül éli a kórházi életét. Nehéz számukra, hogy nincs jelen szülő, de a kórházi alkalmazottak mindent megtesznek azért, hogy jól érezzék magukat, és legyen kihez fordulniuk, ha problémájuk adódik, vagy ha csak beszélgetni szeretnének.

> *„Örülök, hogy ide kerültem, mert végre a gyógyulás útjára léptem, de nagyon hiányoznak a szüleim. A tanár nénik nemcsak tanítanak minket, de ott vannak akkor is, ha szomorúak vagyunk" (Leona, 15 éves).*

Mind a hét gyermeknek hiányoznak a barátok, a családtagok, a normál iskolai közeg. *„Néha jó itt, néha nagyon rossz! Nem szeretem, hogy beteg vagyok! (Patti 13 éves)*

Az iskolába való visszailleszkedés nem ment egyformán. Négy kisgyereknél minden rendben ment, barátságos volt az osztálytársak fogadtatása. Egy kislány most kezdte csak az iskolát. Egy kislány magántanuló lett, egy kislány pedig arról mesélt, hogy az ekcémája miatt kiközösítették, és azóta sincs egy barátja sem.

> *„Nagyon szomorú voltam, mikor visszamentem a régi osztályomba. A barátaim nem barátkoztak többé velem, kiközösítettek. Nem fogadtak el betegen" (Mercédesz, 13 éves).*

A hosszan tartó kórházi kezelés alatt álló gyerekek véleménye

Mind a 20 gyermek örült, mikor kiderült, hogy a kórházban is folytathatják a tanulást. Arra gondoltak, hogy így biztosan együtt tudnak haladni az osztálytársaikkal, nem maradnak le a többiektől, nem kell évet ismételniük. Van remény számukra, hogy ott folytassák mindennapi életüket, ahol a betegség miatt abba kellett hagyniuk.

> *„Fontos volt a tanulás, és a kórházi tanítók barátságos számonkérése is. Jó érzés volt, hogy van feladatom, kötelességem. Ha azt mondták vagy éreztették volna velem, hogy nem kell tanulnom, semmit sem kell csinálnom, csak sajnálni magamat, akkor azt gondoltam volna, vége: nincs dolgom már ezen a világon"(Anna, 16 éves).*

Mind a 20 megkérdezett gyermek talált jót, pozitívumot a kórházi tanulásban. Kiemelték, hogy a tanár csakis rájuk figyel, csak velük foglalkozik, és a pedagógus figyel a legapróbb részletekre

is, hogy nekik a legjobb legyen. Fontos volt számukra, hogy bármit kérdezhetnek, ami éppen érdekli őket, és akár eltérhetnek a tananyagtól is. Lehetőségük van arra, hogy többször is elmagyarázzák nekik az aktuális anyagot, így könnyebb és biztosabb volt számukra a megértése. 18 kisgyermek említett meg egy nagyon fontos dolgot: azt, hogy a kórházi tanulás elterelte a gondolataikat a betegségről. Ez az a plusz, amit a kórházpedagógus képvisel, és ami miatt sokkal nehezebb a feladata, mint egy általános iskolában tanító pedagógusnak. Fontos volt számukra a tanár megnyugtató, megértő személyisége is. Ha éppen nem voltak jól, nem fárasztották őket tanulással, de helyette bármit megbeszélhettek velük.

> *„Mindig vártam a találkozásokat, és nagyon jó érzés volt, hogy a segítségével még inkább el tudtam felejteni a problémákat"(Dalma, 13 éves).*

Az összes megkérdezett gyermeknek (20 fő) hiányzott a normális hétköznapi légkör, amit egy iskola képvisel. Pad, tábla, csengetés, szünet, osztálytársak, barátok.

Mindegyik kisgyerek (20 fő) vissza tudott emlékezni vicces helyzetekre a kórházi tanulás során. Ilyen volt a tableten versenyzés, mikor a tanár néni a könyvben lerajzolt mákszemet kéknek látta, pedig az fekete volt. Mikor egy csalafinta logikai feladat megoldása nem hagy nyugodni, és arra gondolsz, épeszű-e, aki ezt kitalálta, végül erőt veszel magadon, és megoldod. Vicces az is, mikor kupakokból különböző vízi állatokat kell csinálni, és nem tudod eldönteni, mire is hasonlít végül. Sőt az is nevetésre ad okot ilyen helyzetben, ha a tanár néni hibázik.
A visszailleszkedés kérdése már nem olyan egyértelmű: ez nem megy, nem ment mindenkinél zökkenőmentesen. Nagyon mély gondolatok fogalmazódtak meg a gyermekekben, és már kórházi tartózkodásuk első napjától rettegtek, hogy milyen lesz visszamenni a régi iskolába, hogy fogadják őket az osztálytársaik. Ez a félelem sokaknál igazolódott. A 17 gyerekből – 3 gyermek még kórházban tartózkodik – 8 gyereket értek bizonyos atrocitások, amikor visszatértek az anyaiskolába. Gúnyolódtak rajtuk a külsejük miatt, furcsának tartották őket, másként viselkedtek velük. Nem keresték a társaságukat. Ezáltal visszahúzódóvá váltak. Nehezen nyíltak meg. Nehezükre esett idegenekkel beszélni, szóban megnyilvánulni. Volt, akinél pszichológus segítségét kellett kérni, hogy visszaszerezze önbizalmát.

> *„Amikor visszatértem az eredeti iskolámba, sajnos másik osztályba kerültem, elszakadva a többiektől, az nagyon rossz volt. Azóta sincs barátom. Úgy érzem, mindenki furcsának tart. Kevés a hajam a sugártól, a járásom imbolygó, a beszédem nehezen érthető. Zavar, hogy összesúgnak a hátam mögött" (Litti, 11 éves).*

Szerencsére többségben vannak azok a gyerekek (9 fő), akiknek nem volt probléma a visszailleszkedés. A régi osztálytársak szívesen fogadták őket.

> *„A kórházi kezelés alatt tartottam a kapcsolatot a barátaimmal. Az osztályfőnököm a kórházba, az onkológiára is bejött, ahogy a legjobb barátnőm is. Otthon gyakran meglátogattak, és ha elég jól éreztem magam, akkor különböző programokat is szerveztünk a barátnőimmel. A tanáraim különórákat tartottak nekem, hogy ne maradjak le. Ezeknek nagyon örültem, nem engedtek el" (Anna, 16 éves).*

Ha a kezelés alatt nem szakad meg a kapcsolat, nem múlik el az osztálytársak érdeklődése, megtörténik a felvilágosítás a betegséggel kapcsolatban, akkor nagyobb az esély a zökkenőmentes visszailleszkedésre. Ehhez viszont kell az anyaiskola és tanárainak megfelelő hozzáállása, segítsége.

Nyitott kérdéseket tartalmazó kérdőív a szülők számára

A szülők véleménye szerint a kórházi tanulás egy nagyon jó lehetőség. Szerencsésnek érzik magukat, mert türelmes, empatikus pedagógusok segítették, segítik át gyereküket a sokszor nagyon nehéz napokon. A folyamatos felkészülés a tanórákra kizökkentette a gyerekeket a kórházi napokból. Féltek, hogy a hosszú kórházi tartózkodás miatt lemarad gyermekük az osztálytársaktól, és ez lelki törést okoz nekik.

Megnyugtató volt számukra a tudat, hogy tanulhat a gyermekük a kezelések alatt is, és bíztak abban, hogy ez a tanári segítség hozzájárul ahhoz, hogy a megszokott kis közösségbe kerüljenek vissza. A gyerekek várták a tanulást, bár nem tudták, hogyan is fog ez pontosan működni. De amint megismerték a tanár nénit, egyre jobban érdekelni kezdték őket a rájuk váró feladatok és kihívások.

> *„Valamilyen szinten visszakapta a mindennapokat, amit azelőtt a suli töltött be" (Emese (11 éves) anyukája).*

Elterelődött a figyelem a kórházi dolgokról. Sokszor egy anyuka reggeltől estig benn ül a gyerekek mellett a boxban, ami hihetetlen megterhelő lelkileg, és testileg is. Felüdülés, amikor átveszi a helyét egy pedagógus, ha csak napi egy órára is. Ilyenkor egy picit feltöltődhet, beszélgethet, gondolkodhat.

> *„Nekem csak pozitív élményeim vannak, mind a jókedvük, a gyerekek iránti elkötelezettségük, a folyamatos újat mutatás iránti igényük, a technikai fejlődés (digitális tananyag)*

használata, a következetesség, az emberség mintapéldányai"(Dániel (10 éves) anyukája)!

A tanárok toleranciája a betegséggel kapcsolatban megosztott volt. A betegség elején a tanárok hozzáállása, a szülők beszámolója alapján, nem volt megfelelő, de szerintük azért, mert nem voltak tisztában a körülményekkel, és nem tudták, hogy hogyan kezeljék a beteg gyermeket. Idővel átérezték, megértették, hogy min megy keresztül a gyermek, és a hozzáállás is megváltozott. Toleránsakká, segítőkészekké, közreműködővé váltak. Több pedagógus tartotta a kapcsolatot a beteg gyerekkel a kórházi tartózkodás alatt is, egyeztettek a tanulással, tananyaggal kapcsolatban. A kórházban adott jegyeket elfogadták az eredeti iskolában. Sőt néhány esetben az „iskolai felmérők" megírására is sor került. Voltak azonban olyan esetek, ahol – bár elfogadják a kórházi tanulást – nem ismerik el a kórházi tanulás alaposságát.

Ha nincs megfelelően felkészítve az osztályközösség a beteg gyerek visszatérésére, akkor akadnak problémák. Ehhez pedig a betegségből fennmaradt testi jegyek nagymértékben hozzájárulnak. Amit a gyerekek nem értenek, azt nem tudják megfelelően kezelni sem. Ekkor lenne fontos a tanár megfelelő reakciója, hozzáállása, hogy megértesse a fennálló helyzetet, és átsegítse ezen az osztály minden tanulóját. Létezik az úgynevezett rendkívüli osztályfőnöki óra, amely nagymértékben hozzásegíti az osztályközösséget, hogy megértsék, a beteg gyermek min megy keresztül. Ha a beteg gyerek szeretné, ellátogat a kórházpedagógus és az orvost képviselő koordinátor, hogy tájékoztassák a tanárokat és osztálytársakat arról, hogyan élnek, mivel foglalkoznak a kórházban, és a barátok, az osztálytársak hogyan segíthetik a gyógyulásukat a szeretetük, együttérzésük kifejezésével.

Összegzés

Kutatásunk alatt érdekes és értékes gondolatokat osztottak meg velünk a gyerekek. Nagyon nehéz dogokon mentek, mennek keresztül, és kivétel nélkül küzdenek. A kórház falain belül átértékelődik minden, másként látják a világot. Csak ők vannak, és a betegségük. A tanulás reményt ad számukra, hogy élnek, és van céljuk, feladatuk. Reményül szolgál, hogy a hosszú kórházi tartózkodás után újból a megszokott életüket élhessék. Persze egy iskoláskorú gyermek egész életére kihatással lesznek a kórházi élmények, de talán idővel, sok segítséggel és szeretettel ezek elhomályosulnak, és új, boldog élmények veszik át helyüket. Nagy törés egy iskolás gyermeknek, ha elszakad a barátaitól, és hosszú időn át nem élheti a felhőtlen, gondtalan iskolás éveit. Nagy megpróbáltatás egy iskoláskorú gyermeknek, mikor megtudja, hogy súlyos beteg,

és küzdenie kell mindenáron. Mikor pedig a küzdelme végére ért, sikerült a betegséget legyőzni, szeretné visszakapni a régi életét. A gyermekek többségének ez megadatik, de nem mindegyikük ilyen szerencsés. Nekik újjá kell építeniük az életüket. Új barátokat kell szerezni, új emberekhez kell alkalmazkodni. Mennyi nehézséget ró némely gyermekre a sors! Ezek a gyerekek egytől egyik nagy küzdők, kis hősök, csak tanulni lehet tőlük.

Gyógyulásuk alatt a kórházpedagógus tanár, idegenvezető, összekötő, tanácsadó, segítő és barát egy személyben. A kórházpedagógusok többnyire szétszórtan dolgoznak, az ország különböző pontjain, különböző kórházakban, nagyon eltérő betegségekben szenvedő gyerekekkel. Össze kellene fogni, hogy minél többen megismerjék a kórházpedagógus munkáját, és ezzel együtt el is ismerjék. Kutatásunk alatt további kérdések fogalmazódtak meg bennünk a kórház-pedagógiával kapcsolatban. Vannak-e olyan társadalmi problémák, amelyek felismerése kötődik a kórház-pedagógiához (pl. a halál még mindig tabutéma, a beteg embernek sokan segítenének, de nem tudják, hogyan tegyék, hogyan lehet, ezért inkább kerülik a helyzetet)? Vannak-e olyan problémák, amelyek megoldásához a hazai kórház-pedagógia hozzá tudna járulni (pl. empátia fejlesztése a beteg gyerekek osztálytársainak, a szüleiknek, a tanáraiknak nyújtott felvilágosítással; tolerancia erősítése)? Hallanak-e leendő pedagógusok a főiskolákon, egyetemeken a kórház-pedagógiáról?

Számunkra világossá vált, hogy a kórház-pedagógia még mindig nincs jó helyen a neveléstudomány rendszerében. Nincs státusz –a Fővárosi Iskolaszanatórium Általános Iskola pedagógusai kivételével –, kórházi alkalmazottak vannak, nem tartoznak igazán sehova. Nincs képzés, mert a kórházpedagógus-képzés kérdése sem nálunk, sem külföldön nincs rendezve. A munkáltatók ragaszkodnak a szaktanároknál megszokott főiskolai-egyetemi képzettségek meglétéhez; a kórházpedagógia speciális szakmai követelményeinek elsajátíttatására csak különféle továbbképzéseken kerülhet sor. Ezért is lenne nagy jelentősége a kórházpedagógusok civil és szakmai önszerveződésének, hazai és nemzetközi fórumokon való gyakoribb megjelenésüknek. Nincs összetartás, hiába van ennyi pedagógus, nem nagyon tanítanak más vidéki városokban. Nem céljuk, hogy tanítsanak, mert nincs elismerve a munkájuk. Nincs kórházpedagógus, csak tanár. Nem létezik ott „fenn” az a szó, hogy kórházpedagógus. Nincs tájékoztatás. A pedagógus sem tudja, nemhogy egy átlagember, hogy van a kórházban tanítás. Nincsenek tisztában ezzel az iskolaigazgatók sem. Viszont vannak hiányosságok és merev szabályok. A tudatba be kellene vésni, hogy egyre több a beteg gyerek, és az iskolák hozzáállása, felkészültsége ezekre a gyermekekre nem megfelelő. Pozitív viszont, hogy vannak kezdeményezések. Ilyen például a KórházSuli (bővebben l.: http://korhazsuli.hu/). Bercelédi Réka tanárnő, Prievara Tibor tanár

úr és Tóthné Almássy Mónika kórházpedagógus a 2014-es tanévben összefogott, hogy kidolgozza azt a rendszert, amelyben középiskolás diákok fejlesztenek személyre szabott tananyagot a kórházban fekvő, illetve otthon sokáig gyógyuló gyerekeknek. Ennek keretében a kórházpedagógusok felajánlják a lehetőséget a kórházban fekvő tanítványaiknak. A tantárgyak kiválasztása után a tankönyv címét és az aktuális oldalszámot megküldik a középiskolás segítőknek, akik egy, az *e-studygroup* keretrendszerben kidolgozott applikáció segítségével személyre szabott tartalommal és feladatokkal tananyagot fejlesztenek. Egy középiskolai mentortanár ezt szakmailag ellenőrzi, és már érkezik is a tananyag. Mindezek mellett a magyarországi kórházpedagógia rendszerének még számos megoldásra váló feladata van:

- országos lefedettség, ezzel az esélyegyenlőség megteremtése;
- érvényszerzés az otthoni lábadozás alatt is a betegség alatti tanuláshoz való jognak;
- egységes rendszer kidolgozása az ország gyermekeket ellátó kórházaiban;
- speciális képzés, továbbképzés a kórházpedagógusok számára;
- magyar nyelvű kórház-pedagógiai szakirodalom elkészítése.

A kórházpedagógia jövőjére vonatkozó kérdések lényegesek. Megújulásra kell törekedni, lépést kell tartani az új technikákkal, meg kell felelni az oktatásbeli elvárásoknak. Ha elismerjük a kórház-pedagógia létezését, akkor abban is egyetértünk, hogy a gyermekek által átélt fájdalmas állapot pedagógiai értelemben is fejlődési lehetőség. A kórház-pedagógia ebben a helyzetben rámutat a fejlődési, továbbhaladási irányokra, segíthet rátalálni az emberben rejlő belső erőforrásokra.

BIBLIOGRÁFIA

Bíróné Pallag, E. – Láng, T. – Orosházi, K. – Tóthné Almássy, M. – Varga, E. – Vargay, A. (2012a). Irántyű füzet (Szülőktől szülőknek). *Kórházpedagógusok Egyesülete és Tölösi Péter Alapítvány a Leukémiás és Tumoros Megbetegedésű Gyermekek Gyógyításáért*, Budapest. 1. sz.

Bíróné Pallag, E. – Láng, T. – Orosházi, K. – Tóthné Almássy, M. – Varga, E. – Vargay, A. (2012b). Irántyű füzet (Szülőktől szülőknek). *Kórházpedagógusok Egyesülete és Tölösi Péter Alapítvány a Leukémiás és Tumoros Megbetegedésű Gyermekek Gyógyításáért*, Budapest. 2. sz.

Bíróné Pallag, E. – Láng, T. – Orosházi, K. – Tóthné Almássy, M. – Varga, E. – Vargay, A. (2012c). Irántyű füzet (Szülőktől szülőknek). *Kórházpedagógusok Egyesülete és Tölösi*

Péter Alapítvány a Leukémiás és Tumoros Megbetegedésű Gyermekek Gyógyításáért, Budapest. 3. sz.

Egyesített Szent István és Szent László Kórház–Rendelőintézet honlapja. [online] http://www.eszszk.hu/szolgaltatasaink/korhazpedagogus/ [2016. április 10.]

Erdősi, Zs. (2006). Pedagógus mentálhigiénéje. *Empátia (Kórházpedagógusok Lapja),* 2. évf. 1. szám, pp. 32−35.

Fővárosi Iskolaszanatórium Általános Iskola honlapja. [online] http://www.iskolaszanatorium.sulinet.hu/ [2016. április 10.]

Gordosné Szabó, A. (2004). *Bevezető általános gyógypedagógiai ismeretek*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó Rt.

Hajnal, Zs. (2006). HOPE – Esély az oktatásban. *Empátia (Kórházpedagógusok Lapja),* 2. évf. 1. sz. pp. 43−47.

Steinberg, H. (2000). The Benefits That Hospital Schools Provide to Hospitalized Children. In: Mihály Ildikó (2011). *A beteg gyermek és az iskola. Családi életre nevelés az iskolában*. p. 235.

HOPE chartája. [online] http://hospitalteachers.eu/who/hope-charter [2016. április 10.]

HOPE honlapja. [online] http://hospitalteachers.eu/ [2016. április 10.]

Hortobágyi, K. (1993). *Erdei Iskola. „Ahol a fáktól jobban látni az erdőt."* Budapest: Iskolafejlesztési Alapítvány, OKI Iskolafejlesztési Központ, Erdei Iskola Egyesület

Illyés, S. (2000). A nevelhetőség és a korlátozott nevelhetőség. In: Illyés, S. (szerk.): *Gyógypedagógiai alapismeretek*. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskola Kar, Budapest.

Kocsis, K. (2008). Bemutatkozik a Pécsi Kórháziskola. *Empátia (Kórházpedagógusok Lapja).* 3. évf. 1. sz. pp. 6−10.

Kórházpedagógusok Egyesülete honlapja. (2011−2016). [online] http://www.korhazpedagogusok.hu/ [2016. augusztus 10.]

Mihály, I. (2011). A beteg gyermek és az iskola. *Családi életre nevelés az iskolában*, pp. 235−238.[online] http://folyoiratok.ofi.hu/sites/default/files/article_attachments/upsz_2011_1-5_20.pdf [2016. augusztus 12.]

Mihály, O. (1998). *Bevezetés a nevelésfilozófiába.* Budapest: OKKER Oktatási, Kiadói és Kereskedelmi Kft.

Molnár, K. (2014). *Betekintés a kórházpedagógiába.* 82−96. [online] http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2014/nevelestudomany_2014_1_82_96.pdf [2016. augusztus 17.]

Németh, A. (1997). Szabad levegős iskola (szócikk). In: Báthory Zoltán és Falus Iván (főszerk.). *Pedagógiai Lexikon. III*. Budapest: Keraban Könyvkiadó.

OECD (2000): Speciális oktatási rendszerek. Statisztikai adatok és mutatószámok. Oktatás és készségek.

Orosházi, K. (2009). Ugye neked is eszedbe jutott már? *Empátia (Kórházpedagógusok Lapja),* 6. évf. 1. sz. pp. 11−13.

Orosházi, K. (2014). „Nagyobb a vonat, mint a busz!" *Tani-tani Online. A Szabad pedagógiai gondolkodás fóruma*. [online] http://www.tani-tani.info/nagyobb_a_vonat [2016. augusztus 10.]

Patakiné Barkóczy, I. (1992). Gondolatok a kórházpedagógiáról. *Köznevelés.* 47. évf. 7. sz. p. 3.

Patakiné Barkóczy, I. (1998). A Fővárosi Iskolaszanatórium. *Köznevelés,* 54. évf. 32. sz. p. 17.

Patakiné Barkóczy, I. (2000). Kórházpedagógiai Szakosztály. (XXVIII. Országos Szakmai Konferencia, Gyula, 2000. június 22−24.) *Gyógypedagógiai Szemle*, 28. évf. 4. sz. pp. 304−305.

Pécsi Kórháziskola honlapja. [online] http://www.pecsikorhaziskola.hu/ [2016. augusztus 10.]

Tímárné Hága, Gy. (1994): Pedagógia a tumor–leukémiás gyermekek betegágyánál. *Gyógypedagógiai Szemle,* 22. évf. 3. sz. pp. 195−199.

Varga, E. (2015). A csodatévő osztálytársak. *Hírvelő (Szent László Kórház Gyermekhematológiai és Őssejt-transzplantációs Osztályának lapja),* 26. sz. p. 14.

Volentics, A. (1997). Kórházpedagógia (szócikk). In: Báthory, Z. és Falus, I. (főszerk.). *Pedagógiai Lexikon. II.* Budapest: Keraban Könyvkiadó, p. 280.

BECSEI-BALOGH, RENÁTA – SZILI, KATALIN

HOSPITAL PEDAGOGY

Health, complete life! The most depressing and the most difficult situation in life is when a child becomes seriously ill. Then you revalue everything in a matter of moments, and you cannot think about anything but to be healthy again, or at least have a complete and bearable life with your disability. Pedagogy of hospital, hospital and pedagogy. All of us have already met these two words separately, but what does pedagogy of hospital mean as a collocation? Only a few people know this term and only a few people have heard about it. However, this term exists and it plays an important role in sick children's life. Now we would like to discuss the following terms 'pedagogy of hospital' and 'hospital teachers'. We will get to know the origins of pedagogy of hospital. We will find out where it is from, where it is now and how it is developing nowadays in Hungary. In this study we intend to highlight why the pedagogy of hospital is important in several aspects. We also want to point out that this is a very complex field of pedagogy.

KÉPZÉS ÉS GYAKORLAT

DOI: 10.17165/TP.2016.3-4.5

BIKICS GABRIELLA[1] – KEGYES ERIKA[2]

DIGIDEUTSCH – Német nyelvű digitális tananyag általános iskolások számára

A Miskolci Egyetem Német Nyelv- és Irodalomtudományi tanszékének oktatói és tanárképzésben részt vevő hallgatói egy új digitális tananyagot dolgoztak ki a német nyelvet kezdő szinten tanuló általános iskolások számára. Írásunkban a tananyag koncepcióját mutatjuk be, leírjuk a módszertani elveinket és rámutatunk arra két legfontosabb elemre, ami munkánkat más digitális, interaktív vagy online nyelvtanulást segítő tananyagoktól megkülönbözteti: 1. tanulási nehézségekkel küzdő tanulok támogatása a nyelvtanulásban; 2. a német mint második idegen nyelv tanulásában való alkalmazási lehetőségek.

Bevezetés

A DIGIDEUTSCH című német nyelvű tananyagot a Miskolci Egyetem Német Nyelv- és Irodalomtudományi Tanszékén fejlesztettük ki a Digitális Nemzeti Fejlesztési Program keretében, a Kormányzati Informatikai Fejlesztési Ügynökség és a Miskolci Egyetem együttműködésében a Nyíregyházi Móra Ferenc Általános Iskola Petőfi Sándor Tagintézménye pedagógusainak továbbképzésének céljából. Az általunk kidolgozott tananyag, mint ahogyan az eddigi tapasztalataink is mutatják, általában is hasznára válhat a német nyelv tanításának, és segítheti módszertani megújulási törekvéseit, hiszen a német nyelv tanításában is egyre határozottabb igény mutatkozik a digitális tananyagok használatára.

Számos kutatás és elméleti (modellalapú) megközelítés foglalkozik a digitális és az online nyelvtanulás motiváló hatásával és a nyelvoktatás technológiai alkalmazások irányába való elmozdulásával (összefoglalóan lsd. Benedek szerk., 2013). A mobilkommunikáció, a különböző adathordozók alkalmazása, a digitális hálózatokba való bekapcsolódás lehetőségei valóban sok

[1] PhD, egyetemi docens, Miskolci Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, Modern Filológiai Intézet, Német Nyelv- és Irodalomtudományi Tanszék, *bikicsg@gmail.com*
[2] PhD, egyetemi docens, Miskolci Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, Modern Filológiai Intézet, Német Nyelv- és Irodalomtudományi Tanszék, *kegyeserika@gmail.com*

előnyt kínálnak a nyelvtanulók számára: érdekesebb tananyagok, életszerű interakciós helyzetek, azonnali visszajelzés a teljesítményről, a szinkron és az aszinkron tanulási formák változatossá tétele és – nem utolsósorban – tanulói közösségek létrehozása a világháló segítségével. A modern nyelvoktatási eszközök, a számítógéppel támogatott nyelvoktatási formák új oktatási helyzetet teremtenek a német nyelvoktatás számára is, hiszen új tanári kompetenciák elsajátítására van szükség ahhoz, hogy a digitális tananyagok valóban elérjék a céljukat, és hasznos tanulási tartalmakat kínáljanak a nyelvtanulóknak. Egyre fontosabbá válik a nyelvoktatók számítástechnikai háttértudása ahhoz, hogy a digitális tananyagra épülő nyelvóra sikerélmény legyen a nyelvet oktatók és a nyelvet tanulók számára egyaránt. Szabó Erzsébet Mária (2013) tanulmányában összeveti a hagyományos és a digitális nyelvpedagógiát, bemutatja az egyéni nyelvtanulás online formáit, rámutatva arra, hogy a hálózatok kiépítése új szociális tanulási formákat hozott létre. A tanulmány hangsúlyozza, hogy az online nyelvtanulói közösségekben a hagyományostól teljesen eltérő módon zajlik a szövegfeldolgozás, és más tanulói kompetenciák alkalmazását követelik meg a közösen online létrehozott szövegproduktumok.

A digitális tananyag fogalmát a DIGIDEUTSCH esetében a következő kulcsszavak mentén értelmeztük: kisebb-nagyobb tematikus nyelvoktató egységek, egymásra épülő, kompetenciafejlesztő feladatok és feladatsorok, amelyek a korcsoport tanítására-nevelésre jellemző oktatási feladatoknak és a tantárgyi kerettantervnek megfelelően közvetítenek új ismereteket, adnak lehetőséget az önellenőrzésre, személyre szabottan egészítik ki a nyelvtani ismereteket, és ezekhez használják fel az olyan IKT eszközöket, mint a képes, hangos, szöveges magyarázó részek, a szavak és a szintaktikai egységek gyakorlását elősegítő interaktív tanulási gyakorlatok. A tananyag létrehozásakor egyaránt érvényesítettük a leíró nyelvészeti, az alkalmazott nyelvészeti, a lexikográfiai, a pedagógiai és német nyelv oktatásában alkalmazott szakmódszertani szempontokat.

A tananyag kidolgozásában részt vettek: Bikics Gabriella, Kegyes Erika, Kriston Renáta, Bazsóné Sőrés Mariann, akik a Miskolci Egyetem Német Nyelv- és Irodalomtudományi Tanszékén oktatnak, Sabine Hankó, aki a tanszékünk anyanyelvi lektora, és Franziska Hankó, aki a tananyag különböző fejlesztési fázisaiba mint a tanszékünk gyakornoka kapcsolódott be. Itt szeretnénk megemlíteni, hogy a tananyag kidolgozásához ötleteikkel hozzájárultak a tanszékünk tanárszakos hallgatói is, akik a tananyag tesztelésében és javításában is nagy segítségünkre voltak. Az alábbiakban a DIGIDEUTSCH koncepcióját mutatjuk be, és beszámolunk az első tapasztalatainkról.

1. A tananyag céljai

A DIGIDEUTSCH tananyag abból az elgondolásból jött létre, hogy a 21. század tanulói nem oktathatók csupán a hagyományos módszerekkel. A tanulókat körülvevő digitális világ egyre jobban behatol az iskolába. A tanár már nem az egyedüli információkat közvetítő forrás az órán, segítői már nemcsak a tankönyvek, munkafüzetek és hanganyagok, hanem a számítógép és a digitális tábla révén a tanárnak készen kell állnia arra is, hogy a tanulást a diákok számára élvezhetőbbé és motiválóbbá tegye, például az által, hogy Facebook-csoportot hoz létre, vagy e-mailben küld visszajelzést a diákok teljesítményéről. Szükség van tehát olyan, könnyen kezelhető, iskolai keretek között használható tananyagokra, amelyek letöltve, kivetítve a tanórát színesítik, vagy a differenciálást lehetővé teszik. Ezek mellett kap egyre nagyobb szerepet az önálló tanulást támogató, az egyéni kompetenciákat célirányosan fejlesztő és a tanulást a tanuló individuális szokásaihoz igazító tananyagokra is. Különösen szükség van a digitális hátterű tankönyvet kísérő, azt kiegészítő, vagy attól teljesen független gyakorlást biztosító feladatsorokra a hátrányos helyzetű és a különböző tanulási nehézségekkel küzdő tanulók esetében, akik számára a terjedelmes írott szövegek nehezen feldolgozhatók, a tankönyvi nyelvtani magyarázatok bonyolultak, vagy a szavak elsajátításához több és intenzívebb, de nem monoton gyakorlási formát igényelnek. Az interneten elérhető ugyan sokféle nyelvgyakorló, elsősorban nyelvtangyakorló feladat, ezek azonban nem kifejezetten magyar anyanyelvű tanulóknak készültek, másrészt pedig nem egységes koncepcióban fejlesztik a nyelvtanulók kompetenciáit szóban és írásban, és ami a legfontosabb: nem koncentrikusan fejleszthető tematikus egységekre bontják a nyelvi órák témáit, hanem egyazon témán belül jutnak el a kezdőtől a haladóbb szintig. Ha megtekintjük a Digitális Tananyag és Taneszköz Forgalmazó Zrt. hivatalos internetoldalának az ajánlatait, akkor például megvásárolhatjuk az *iDoctum* digitális tananyagot 29.900 Forintért, amely egy digitális feladatgyűjtemény a német nyelvet oktatók számára a kezdőtől a haladó szintig, és valójában egy, a tanulók tudását kiegészítő vagy önellenőrző feladatsorok pillanatok alatt összeállítható változatait teszi lehetővé. Ugyanitt szerezhető be a *Manó német nyelvoktató csomag* is, mindent egybevetne és a teljes sorozatot megvásárolva 89.000 Forintért. Ez a tananyag kisgyermekek és kisiskolások számára készült vidám, vicces és érdekes, mozgalmas képi elemeket tartalmazó nyelvoktatási csomag, amelynek a segítségével a helyes kiejtés és a legáltalánosabb témakörök szavai gyermekszemmel sajátíthatók el. Ha az interaktív tananyagok között keresgélünk, akkor már sokkal több, ingyenesen hozzáférhető és letölthető nyelvleckére

bukkanhatunk. A regisztrációs felület statisztikái alapján nemzetközi szinten népszerű a *Deutsch Interaktiv*, ami a *Deutsche Welle* honlapján keresztül érhető el, tanfolyami jelleggel működik, és kezdőknek is ajánlható, főként a változatos szókincsgyakorlatok miatt. Természetesen különbséget kell tennünk a digitális, az interaktív tananyagok és a korábbi kiadású ún. nyelvoktató CD-Rom között. Ez utóbbiak között kedvező fogadtatásra talált, legalábbis az eladási mutatók alapján, a *PONS Mobil nyelvtanfolyam német* címet viselő termék. Bár ez is elsősorban szókincsfejlesztés és adott mondatok begyakorlására korlátozódik, megvalósul benne az individuális tanulás koncepciója, és bármilyen adathordozón működik. A DIGIDEUTSCH tananyag hiánypótlónak tekinthető, mivel osztálytermi munkában alkalmas a digitális nyelvtanulási folyamatok megvalósítására, és reméljük, hamarosan mindenki számára ingyenesen elérhetővé válik.

2. A tananyag célcsoportja

A DIGIDEUTSCH német nyelvi tananyagot általános iskolai tanulóknak készítettük, de használhatják bármely korosztályból a kezdő, az A1 és az A2 nyelvi szinten álló nyelvtanulók is. Különösen ajánljuk a tanulási nehézségekkel küzdő tanulóknak, mert sok képet, rajzot, képes szószedetet, sok egyszerű kikeresésre és hozzárendelésre épülő feladatot, játékot, páros vagy csoportos munkában eljátszható egyszerű párbeszédet, hangzó anyagot tartalmaz. A kiejtést anyanyelvi beszélők segítik elsajátítani. Minden tanegység, feladatlap szavait, szövegeit és dialógusait német anyanyelvűektől hallgathatják meg a tanulók.

3. A tananyag műfaja

A DIGIDEUTSCH német tananyag műfaját tekintve nem tankönyv. Nem képes, és nem is kívánja pótolni a nyelvtanuláshoz elengedhetetlenül szükséges nyelvkönyvet, illetve többkötetes nyelvkönyvcsaládot, ami azonos koncepcióra épülve, következetes lexikai és grammatikai progressziót követve juttatja el a nyelvtanulót a nyelvtudás különböző lépcsőfokait jelentő nyelvi szintekre. Feltételezzük, hogy a DIGIDEUTSCH tananyag használatakor a tanuló valamelyik kommunikatív német nyelvkönyvből tanul, és rendelkezésére állnak olyan, tanulást támogató eszközök, mint például a számítógép, az internetkapcsolat, az online szótár vagy adott esetben az okostelefon vagy laptop. A DIGIDEUTSCH valójában nem tekinthető olyan munkafüzetnek sem, amely felépítését tekintve szorosan kapcsolódik a tanórán használt nyelv-

könyvhöz, és azzal szókészletében, nyelvtani egységeiben teljesen kompatibilis. A DIGIDEUTSCH egy olyan digitális tananyag, amely hagyományosan osztályokban, korosztályokban szemléli a tantervi keretben meghatározott, elsajátítandó nyelvi ismereteket és kommunikatív kompetenciaszinteket, és ezeket mélyíti el célirányosan, holisztikus szempontok alkalmazásával.

4. A tananyaggal fejleszthető kompetenciák

A DIGIDEUTSCH tananyag célja az általános tanulási, a szociális és az idegen nyelvi kompetenciák párhuzamos fejlesztése. Az alábbiakban ezeket a kompetenciaterületeket mutatjuk be részletesen.

(a) Az általános tanulási kompetenciák közül a DIGIDEUTSCH tananyagban különös figyelmet fordítottunk a strukturálási, a kognitív megértési és a problémamegoldó kompetenciák fejlesztésére. Ezek megvalósulásának formáit mutatja be az *1. táblázat*.

<table>
<tr><td colspan="2"> </td><td>Strukturálási képesség: fő kategóriák

A logikai képességet, a rendezés és rendszerezés képességét fejleszti a tananyag struktúrájának átlátása és követése. Ezért a tíz témakörhöz mindig azonos bevezető kép tartozik, de beszédbuborékban megjelenik az egyes témaköröket jelképező kép önmagában is, hogy a felismerhetőséget minél könnyebbé és gyorsabbá tegyük a diákok számára.</td></tr>
<tr><td> </td><td> </td><td rowspan="2">Strukturálási képesség: alkategóriák

Minden egyes témakört azonos kép jelenít meg minden évfolyamon, de az alkalmazott szimbólum megjelenik a témakörhöz tartózó összes feladatlapon. Ennek alapján a tanár, de a tanuló maga is hozhat döntéseket a tanulási folyamatban. Dönthet amellett, hogy a szimbólumot követve megoldja a témakör összes feladatát, és egyenes vonalúan fejleszti tudását az adott témakörben, hiszen a feladatok egymásra épülnek. Dönthet azonban úgy is, hogy témaköröket követve, minden alkalommal más-más témakör azonos számú feladatlapját oldja meg, s így képességek, kompetenciák mentén haladva sajátít el új ismereteket egy-egy új témakörből.</td></tr>
<tr><td> </td><td> </td></tr>
</table>

	Kognitív képességek Az anyanyelvi és az idegen nyelvi megértési képességet egyaránt fejleszti az egyes feladatok szövegének elolvasása németül és magyarul, a kitűzött feladat céljának, problémájának, megoldási stratégiáinak átlátása, kiválasztása. A feladatok két nyelven történő megfogalmazásával a tanulók szókincse is fejlődik, még inkább azonban nyelvi strukturáló és szegmentáló képessége. Fontos, hogy a feladatok megszövegezésében nem magyar és német tükörfordításokról van szó, hanem a német nyelvű instrukció megértését segítő és a feladatban megfogalmazott cselekvés végrehajtását irányító magyar nyelvű utasításokat kap a tanuló. Ezeket olvashatja, meghallgathatja, de akár a párhuzamosság elve mentén is haladhat: meghallgathatja, és követő olvasással ellenőrizheti a hallott információtartalmakat.

1. táblázat. Általános tanulási kompetenciák

(b) DIGIDEUTSCH tananyagunkban az online és a digitális tanulási környezet kihívásaiból adódóan középpontban állnak a szociális kompetenciák. Ezek közül is kiemelten a kommunikáció, a kooperáció, a koordináció, a konfliktuskezelés, egymás segítése, adott szituációkban javítása, az empátia és a tolerancia hatékony fejlesztése volt a legfontosabb célunk. Ezeknek a célkitűzéseknek a megvalósítási folyamatát szemlélteti a *2. táblázat.*

	A DIGIDEUTSCH tananyag fontos célja a szóbeli kommunikáció fejlesztése. Ez elsősorban adekvát interakciós minták elsajátításával történik. Ezért építettünk be a tananyagba dialógusokat, amelyeket a tanulók meghallgathatnak, eljátszhatnak, átalakíthatnak, kibővíthetnek. Ezek a feladatok páros munkára épülő minidialógusok, amelyek sikeres megoldásához két tanuló közös munkája szükséges. A tanulók a munkájukat írásban rögzíthetik a munkafelületen, esetleg digitálisan rögzíthetik hangzó anyag vagy képi anyag formájában, és elküldhetik a tanáruknak ellenőrzésre, illetve a tanár is kérheti a munka beküldését a felületen keresztül. A párbeszédek egyszerű ismétlésen vagy szó-behelyettesítésen alapuló párbeszédeket tartalmaznak, később azonban előfordulnak önállóan felépített beszélgetések is.
	A tananyagban vannak csoportmunkában elvégzendő feladatok is. Ebben az esetben általában a tanulók közötti szótalálási versenyről van szó, vagy közös szógyűjtésen alapuló feladatról. A csoportmunka vonatkozhat valamilyen probléma megoldására is, például illusztráció készítése.

2. táblázat. Szociális kompetenciák

(c) A tananyag használatával kezdő szinten ismerkedhetnek meg a nyelvtanulók a hétköznapi nyelvi kontextusokban és szituációkban leggyakrabban használatos szavakkal, egyszerűbb grammatikai struktúrákkal és kommunikatív szándékok realizációjának pragmatikai lehetőségeivel. Ennek megfelelően az idegen nyelvi kompetenciák fejlesztésében a szókincs folyamatos növelése mellett a receptív és a produktív nyelvi készségek fejlesztése párhuzamosan halad. Az idegen nyelvi kompetenciák fejlesztése önállóan, páros vagy csoportos munka segítségével történik. A legátfogóbb cél a tananyag témaköreiben a szókincs folytonos bővítése, ismétlése, új szavak tanítása, gyakoroltatása, lehetőség szerint újabb kontextusok és szituációk bevonásával, valamint a szóbeliség és az írásbeliség arányos fejlesztése. E célok felismerése érdekében, és azért, hogy ezek a tanulókban is tudatosodjanak, alkalmaztuk azokat a grafikai es módszertani megoldásokat, amelyeket a *3. táblázat* bemutat.

		A szavakat különálló LEGO-kockák jelképezik. Ezeket a tanulók tapasztalatból ismerik, és tudják, hogy először különállóak, majd valamilyen formában egységet fognak alkotni. A feladatlapokat lehet úgy használni, hogy a szavak sávja látható a képernyőn, de úgy is, hogy ez a sáv el van rejtve, és csak kattintásra jelenik meg, mintegy segítségként a feladat megoldásához. Ez a megoldás a differenciálást segíti elő, akinek segítségre van szüksége, élhet vele. Ugyanakkor arra is ügyeltünk, hogy a szavakat a feladathoz igazítva adjuk meg, ezért nem mindig jelenik meg automatikusan az igealak, a szó többes száma stb. Minden esetben a megoldáshoz vezető pragmatikus útvonalat követtük. Ezért az is előfordul, hogy anyanyelven is segíttettük a szó megértését, de néha csak képekkel vagy egyéb szótanulási stratégia alkalmazásával.
	die Familie család	Képes szótár: Egyes feladatokhoz képes szótár is tartozik, melynek segítségével a nehezebb szavak, a fontosabb szóalalok könnyebben memorizálhatók. Ez a megoldás a tanulók individuális tanulási szokásait igyekszik egyszerre több síkon is követni.
		Hangos szótár: A hallásértési készség fejlesztése céljából a szavakat és a feladatokat anyanyelvű tanár olvassa fel. A magyar nyelvű ekvivalens ezekben az esetekben nem hangzik el.

3. táblázat. Grafikai es módszertani struktúra

A nyelvtan tanítása nem közvetlen, hanem csak közvetett célja a DIGIDEUTSCH tananyagnak. A nyelvtani szabályokat a tananyag nem fokozatosan építi fel, mint ahogyan ezt általában egy nyelvkönyv teszi. Ebben is a pragmatizmus elvét tartottuk szem előtt, nem több és nem keve-

sebb nyelvtani segítséget kapnak a tanulók, hanem csak annyit, amennyi a feladat sikeres megoldáshoz szükséges. Azok a feladatlapok, melyeknek a megoldása bizonyos nyelvtani kompetenciák nélkül nem lehetséges, és a feladathoz valamely nyelvtani szabály közvetlen ismeretére van szükség, új anyagként vagy emlékeztetőként tartalmazzák a nyelvtani szabályt és annak magyar nyelvű magyarázatát. A gyakorlatias és hasznos nyelvtanítási módszereket követve döntöttünk úgy, hogy a grammatikai elemek és egységek is akkor jelennek meg a felületen, ha a diák ehhez a segítséghez folyamodik, szeretné ellenőrizni, hogy jól és biztosan tudja-e az adott nyelvtani részt, vagy számára még új tananyagról van szó. Ez a módszer a differenciálás elvét erősíti, és segíti a diákokat a tudatos nyelvtanulási stratégiák elsajátításában, kiválasztásban és alkalmazásában. Egy fontos elvünket azonban még nem említettük meg. Ezt szemlélteti a *4. táblázat.*

	A „nyelvtan” elnevezést tudatosan kerüljük el, s ehelyett a terminus helyett mi mondatépítésnek nevezzük az egyes feladatokhoz tartozó morfoszintaktikai modelleket. A hangsúly a mondatok helyes felépítésén van, amit a tanulók számára, ellentétben a szavakat jelképező, különálló LEGO kockákkal, egymáshoz illesztett, összeépített LEGO kockák jelképeznek. Ebben a koncepcióban a tanuló számára világos és jól követhető struktúráról van szó: megtanulja, hogyan lehet a szavakból mondatokat építeni.

4. táblázat: A mondatépítés elve

A nyelvi kompetenciák közül a DIGIDEUTSCH alkalmazásával közvetlen célként jól fejleszthetők a receptív készségek: a hallott és olvasott szövegek értése. A megoldások helyességét a felületen a tanulók és a tanárok is egyaránt megjeleníthetik, összehasonlíthatják, vagy igény esetén ellenőrzésre a tanárnak is beküldhetők a feladatok. A produktív készségek közül a párban vagy csoportban elvégezhető feladatok közvetlen célként a beszédkészséget fejlesztik, kiemelt figyelmet szentelve a tanulók korosztályának megfelelő kontextusban elhangzó beszélgetések interakciós mintáinak. Az íráskészség a DIGIDEUTSCH tananyagunkban csak közvetett célként fogalmazódott meg, elsősorban a helyesírás fejlesztésére fókuszáltunk az egyszerű betű- és szókirakó, szótagpárosító feladatok révén, hiszen a tananyag különösen a valamely részképességek terén lemaradást mutató tanulók kompetenciáinak fejlesztését célozza meg célirányosan, de van rá példa, hogy a tanulóknak önállóan, párban vagy csoportmunkában rövidebb terjedelmű szöveget kel alkotniuk német nyelven. Ez mindig beírható az írásfelületre és a tanár minden alkalommal visszajelzést küldhet a diákoknak a munka színvonaláról.

5. A tananyag szövegei és képei

A DIGIDEUTSCH tananyag egy oktatói kollektíva által fejlesztett feladatokat, valamint saját készítésű, továbbá az internetről átvett autentikus (adott esetekben rövidített, egyszerűsített) szövegeket tartalmaz. Bár az eredeti német szövegek nehezebbek, mint általában a tankönyvi leckék szövegei, mégis fontosnak tartottuk, hogy a tanulók „eredeti", „élő"szövegekkel is találkozzanak, és ennek az azonnali mély vízbe dobásnak a segítségével tanulják meg, hogy nem szükséges minden egyes lexikai és grammatikai elem szegmentált megértése a szöveg tartalmának a megismeréséhez. Nem az ún. totális megértés a didaktikai és a pragmatikus cél, vagyis nem az a szövegértés legfőbb kritériuma, hogy a szövegeket a tanulók szó szerint megértsék vagy lefordítsák, hanem csak és kizárólag az ún. szelektív értés, vagyis hogy a tanulók a feladatban megjelölt szempontokat az olvasott vagy a hallott szövegből relevánsan válasszák ki. Emellett játszik fontos szerepet a globális szövegértés technikáinak az elsajátítása, amikor a tanulók megbeszélik egymással páros vagy csoportos munka keretében, hogy miről szólnak az adott (általában rövid terjedelmű, vagy szakaszokra bontott) hallott és olvasott szövegek. A tananyag gazdag képanyagot tartalmaz, amelyekkel a tanulók néha különböző módon játszhatnak is, például képösszerakós játékot. A képek minden esetben funkcionálisak, célja például a témakörök és feladatlapok struktúrájának megteremtésén túl a szavak megértése, a szótanulási stratégiák alakítása, vagy a szövegek legfőbb mondanivalójának a kiemelése, vizualizálása. Az egyszerű képeken túl beépítettünk a tananyagba videókat is, és vannak olyan feladatok is, amelyek az interneten való böngészésre adnak alkalmat.

6. A tananyag felépítése

A DIGIDEUTSCH tananyag tíz témakörből és négy korosztályszintre lebontott egységekből tevődik össze: 4–5. / 5–6. / 6–7. / 7–8. osztály szintje, és egyenként 7, témakörönként 28, tehát összesen 280 feladatlapot tartalmaz.

A DIGIDEUTSCH ily módon nem köthető egyetlen tankönyvcsaládhoz sem, ugyanakkor tartalmazza azokat a témaköröket, amelyek bármely alapfokú nyelvkönyvnek a részei. A 10 témakör a következő:

1. *Ich und meine Familie*
2. *Ich und meine Heimat*
3. *Ich und mein Hobby*

4. Ich und der Sport

5. Ich, die Tiere und die Natur

6. Ich und die gesunde Lebensweise

7. Ich und die Schule

8. Ich und meine Wohnung

9. Ich und mein Beruf

10. Ich und die Ferien

Valamennyi témakör nemcsak a fenti módon tartalmaz lehetőségeket, elágazásokat és választásokat a nyelvtanárok és a nyelvtanulók számára, hanem az autonóm tanulási formákat összekapcsolja az individuális információtartalmakkal. A leghétköznapibban fogalmazva: énközpontú, hangsúlyozva ezzel a téma személyes jellegét. Az egyik fontos szándékunk ugyanis az volt, hogy a tanuló képes legyen a fenti témakörökben az önkifejezésre, s ezt úgy valósíthatjuk meg a legkövetkezetesebben, ha az egyes témakörökben sokrétű tudást kínálunk fel, de arra ösztönözzük a tanulót, hogy céltudatosan a rá illő információk ragadják meg a figyelmét, keltsék fel az érdeklődését. és nem utolsósorban arra motiválják, hogy a saját magáról szóló információkat megpróbálja adekvátan közvetíteni idegen nyelven. Az énközpontúság elvének a követése nemcsak aktuálisan, az adott feladatlap megoldására motivál, hanem fenntartja a nyelvtanulási motivációt hosszútávon is. Emellett az elv mellett fontos szempontunk volt a témakörök megfeleltethetősége is az általános iskolai kerettantervben található témaköröknek. A konkrét összefüggéseket az *5. táblázat* mutatja be.

Az általános iskolai kerettantervben ajánlott témakörök	**A DIGIDEUTSCH tananyag témakörei**
Család Én és a családom. Családtagok bemutatása, családfa. Családi események, közös programok. Családi ünnepek. Nagyszüleim világa.	1. Ich und meine Familie
Otthon Otthonom, szűkebb környezetem. Lakóhelyiségek, bútorok, berendezési tárgyak. Lakóhelyem, tágabb környezetem. Otthonok a célnyelvi országban és a nagyvilágban. Otthontalanok.	8. Ich und meine Wohnung 2. Ich und meine Heimat

Az általános iskolai kerettantervben ajánlott témakörök	**A DIGIDEUTSCH tananyag témakörei**
Étkezés Napi étkezések. Kedvenc ételeim, italaim. Egészséges táplálkozás. Receptek, főzés, sütés, főzőműsorok. Étkezési szokások a célnyelvi kultúrában és a nagyvilágban.	6. Ich und die gesunde Lebensweise
Idő, időjárás Az óra. Évszakok és hónapok. A hét napjai és a napszakok. Időjárás. Időjárási rekordok. Időjárási jelenségek. Természeti katasztrófák.	5. Ich, die Tiere und die Natur 10. Ich und die Ferien
Öltözködés Ruhadarabok. Kedvenc ruháim. Divat világa.	10. Ich und die Ferien
Sport Testrészek és mozgás. Kedvenc sportom. Sportok, sportfelszerelések. Extrém sportok. Sportversenyek, olimpia.	4. Ich und der Sport 6. Ich und die gesunde Lebensweise
Iskola, barátok Iskolám, osztálytermünk. Tantárgyaim, tanáraim. Osztálytársaim, barátaim. Tanórán kívüli közös programjaink. Iskolai élet más országokban.	7. Ich und die Schule 3. Ich und mein Hobby
Szabadidő, szórakozás Szabadidős tevékenységek, kedvenc időtöltésem. Internet, interaktív játékok. Mozi, színház, zenehallgatás, kiállítások. Közös időtöltés barátokkal.	3. Ich und mein Hobby

Az általános iskolai kerettantervben ajánlott témakörök	**A DIGIDEUTSCH tananyag témakörei**
Természet, állatok Kedvenc állataim. Kisállatok, felelős állattartás. Kontinensek, tájegységek. Hazánk és más országok, más kontinensek élővilága.	5. Ich, die Tiere und die Natur
Ünnepek és szokások Az én ünnepeim. Ünnepek itthon és a nagyvilágban.	1.Ich und meine Familie
Város, bevásárlás Városok, települések, falvak. Épületek, utcák. Tájékozódás, útbaigazítás. Üzletek, bevásárlóközpontok, piac. Vásárlás. Látnivalók, nevezetességek a lakóhelyemen. Híres városok és nevezetességeik.	2. Ich und meine Heimat
Utazás, pihenés Vakáció, nyaralás. Táborok, osztálykirándulás. Közlekedési eszközök. Utazás belföldön és külföldön.	2. Ich und meine Heimat 10. Ich und die Ferien
Fantázia és valóság Kedvenc olvasmányaim, könyveim. Képzeletem világa. Utazás a jövőbe.	3. Ich und mein Hobby
Zene, művészetek Kedvenc zeném, együttesem. Film- és színházi élményeim. Kedvenc múzeumom. Kiállítások, rendezvények, koncertek. Zenei világnap.	3. Ich und mein Hobby
Környezetünk védelme Veszélyeztetett állat- és növényvilág. Nevezetes napok: Fák és madarak Napja, a Víz Világnapja, a Duna Napja. Szelektív hulladékgyűjtés. Környezettudatos viselkedés.	5. Ich, die Tiere und die Natur

Az általános iskolai kerettantervben ajánlott témakörök	**A DIGIDEUTSCH tananyag témakörei**
Egészséges életmód A rendszeres testedzés. A helyes táplálkozás. Betegségek és megelőzésük.	6. Ich und die gesunde Lebensweise 4. Ich und der Sport
Felfedezések Nagy földrajzi felfedezések. Híres felfedezők és életútjuk.	3. Ich und mein Hobby
Tudomány, technika Feltalálók és találmányok. Híres feltalálók és életútjuk. A jövő technikai vívmányai.	3. Ich und mein Hobby
Múltunk és jövőnk Családom múltja, gyökereim. Az én jövőm. Iskolám múltja, jelene. A jövő iskolája. Lakóhelyem régen és most. A jövő városa. Földünk jövője.	1.Ich und meine Familie 9. Ich und mein Beruf 7. Ich und die Schule
Média, kommunikáció Internet, interaktív játékok, közösségi oldalak. Infokommunikációs eszközök a mindennapokban. A média szerepe a hétköznapokban. Testbeszéd. Kommunikáció az állatvilágban.	A feladatlapok hivatkoznak internetes weboldalakra és filmekre. 5. Ich, die Tiere und die Natur
Földünk és a világűr A naprendszer és a bolygók A Nap és a csillagok. Utazások az űrben.	5. Ich, die Tiere und die Natur

5. táblázat. A DIGIDEUTSCH viszonya a kerettantervhez
Forrás: http://kerettanterv.ofi.hu/02_melleklet_5-8/index_alt_isk_felso.html

7. A témakörök belső felépítése

A DIGIDEUTSCH-ban nincsenek hagyományos értelemben vett leckék vagy leckeszövegek; a feladatlapokat a témakörben szerzett ismeretek kapcsolják össze. A leckéket – ha fogalmazhatunk így – a témát bevezető oldal helyettesíti. Ebben a formában a DIGIDEUTSCH rugalmasan alkalmazkodik az éppen tanult lecke témájához az éppen tanult évfolyamon, a DIGIDEUTSCH valamelyik témaköre mindig hozzáilleszthető a tanuló aktuális nyelvi szintjéhez is. A feladatlapokat bevezető oldalakon mindig két gyerek, Sabine és Szabolcs látható. Nevükből ítélve egy német lányról és egy magyar fiúról van szó, akik lehetnek unokatestvérek vagy barátok, a lényeg, hogy találkoztak és beszélgetnek. Őket helyeztük bele egy-egy tipikus szituációba, amelyben egymásnak kérdéseket tesznek fel. Szándékosan a gyerekek kérdeznek, hiszen egy tipikus órai szituációban mindig csak a tanár tesz fel kérdéseket, melyekre a tanuló válaszol. Mi ezt megfordítottuk, ösztönözve a tanulókat, hogy – engedve természetes kíváncsiságuknak – maguk is megfogalmazzanak kérdéseket, legyenek bátrak az idegen nyelvű interakciókban is. Valamennyi, a gyerekek által feltett kérdéshez egy-egy feladatlap kapcsolódik, ami a kérdésre közvetlen vagy közvetett módon megadja a választ. Minden 6. kérdés, illetve feladatlap valamely előző feladatlap összefoglalását vagy ismétlését szolgálja. Minden 7. kérdés, illetve feladatlap célja az ellenőrzés. Az ellenőrzés fázisában a felületre beírt válaszokat a program azonnal értékeli, de erre lehetőség van az összes feladat esetében is. A mellékletben látható egy példa a bevezető oldal felépítésére.

8. Összegzés

A DIGIDEUTSCH tananyagot a program keretében lezajlott tanártovábbképzés keretében mutattuk be, és adtuk át kipróbálásra az iskola tanárainak es tanulóinak. A nyelvtanárok részéről az első tapasztalatok pozitívak voltak, és nagyobb körben való tesztelésre biztattak bennünket. A továbbképzés során számos ötlettel gazdagodtunk, melyeket a tananyag jelenleg zajló javítási szakaszában még igyekszünk felhasználni, és a nyelvtanárok véleménye, visszajelzései alapján néhány feladatlapot meg újra át kell gondolnunk, esetleg át kell szerkesztenünk. Át kell alakítanunk például a helyes feladatmegoldás esetében használt szimbólumrendszerünket. Ehhez nagyon sok kreatív ötletet kaptunk a tananyag első bemutatásakor. Módszertani szemináriumokon a tanárjelöltjeink is megismerkedhettek a DIGIDEUTSCH tananyaggal, és sok esetben találtak mindenki számára elérhető és szabadon felhasználható, a témaköröket, a feladatokat jól kiegészítő videókat. Ezeket is szeretnénk majd a közeljövőben a tananyagba beépíteni.

BIBLIOGRÁFIA

Benedek, A. (szerk.) (2013). *Digitális pedagógia 2.0.* Budapest: Typotex.

Szabó, E. M. (2013). A laterna magicától az okostelefonig. Az online nyelvtanulás és nyelvtanítás egy lehetséges modellje. In: Benedek, A. (szerk.): *Digitális pedagógia 2.0.* Budapest: Typotex.

FORRÁS

51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet 2. melléklete, Kerettanterv az általános iskola 5-8. évfolyamára, letölthető az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet honlapjáról: http://kerettanterv.ofi.hu/02_melleklet_5-8/index_alt_isk_felso.html

Melléklet: példa egy bevezető oldalra

Klasse 4-5

Az osztály szintje a témakörön belül

1. Ich und meine Familie

A témakör száma és címe

Sabine und Szabolcs sehen das Familienfotoalbum.
Sie haben viele Fragen.

A témakörhöz tartozó szituáció

Szabina és Szabolcs a családi fotóalbumot nézegetik. Sok kérdésük van.

Az adott témakörhöz és az adott korosztályszinthez tartozó hét kérdés

Was sagst du deinen Eltern und Großeltern?

Wer ist in deiner Familie?

Wie kannst du grüßen?

Wie heißen deine El-

Az adott témakörhöz tartozó kép

Was macht die Familie zusammen?

Kannst du das bitte wiederholen?

Kannst du das bitte kontrollieren?

Sabine és Szabolcs hét kérdést tesz fel. Minden kérdéshez egy-egy feladatlap tartozik.

BIKICS, GABRIELLA – KEGYES, ERIKA

DIGIDEUTSCH – GERMAN DIGITAL STUDY MATERIAL FOR PRIMARY SCHOOL PUPILS

The German Department for Linguistics and Literature at the University of Miskolc has developed a new digital study material for primary school children who study German at a beginner level. This study is about the conception of the study material. We describe our methodological theories and we point out the two most important elements which make our study material different from other digital, interactive or online study materials. 1. support of students with learning difficulties in language learning, 2. scopes of learning German as a second language.

DOI: 10.17165/TP.2016.3-4.6

DOMBI EDINA[1]

Személyre szabott fejlesztési lehetőségek a felsőoktatásban
– Jelentés egy egyéniesített fejlesztési módszer kipróbálásáról –

A Szegedi Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Intézete és a Qualitas T&G Kft. együttműködése révén, a TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0008 Mentor(h)áló 2.0 program keretében 9 tanító és 9 óvodapedagógia szakos hallgató egyéni fejlesztését végeztük el. Célunk az volt, hogy segítsük a hallgatókat saját fejleszthető területeik felismerésében, erősítésében. Jelen tanulmány az egyéni fejlesztési eljárás felépítését mutatja be. A folyamatba minden hallgató önként kapcsolódott be, a mentoráltak részére az anonimitást biztosítottuk. A fejlesztés felépítése, dokumentációja minden hallgatónál azonosan történt, a bemenetet biztosító viselkedési kompetenciák (RaDAr) mérése (Baráth, 2013) is mindenki esetében megtörtént. A fejlesztési folyamatban sem volt eltérés a hallgatók között, csupán az oktatók által alkalmazott technikákban, gyakorlatokban, amelyek a személyre szabottságot biztosították.

1. Az egyéniesített oktatás megközelítése

Korábbi kutatásokból tudjuk, hogy a mentorálási tevékenység eredményesen alkalmazott módszer a felsőoktatásban. Mentorálás alatt olyan kétszemélyes helyzetet értünk, ahol a hallgatók személyes fejlődésükhöz professzionális segítséget kapnak (Koch és Johnson, 2000). A mentorált szakmai fejlődéséhez szükséges készségeket sajátíthat el a folyamat során (Fagenson, 1989); a mentorok esetén azt találták, hogy munkájukban eredményesebbek, aktívabbak és kreatívabbnak azonosítják magukat (Busch, 1985). A szakmai fejlődésen túl a mentorálási folyamat érzelmi és pszichológiai támogatást nyújt a mentoráltnak, továbbá a mentorok a szakmai szerepek elsajátításához modellként szolgálnak számukra (Jacobi, 1991). Campbell és Campbell (1997) vizsgálatából tudjuk, hogy az egyéni mentorálásban részt vevő hallgatók a fejlesztésben nem részesülő társaikhoz képest jobb tanulmányi eredményeket érnek el, sikeresebben teljesítik kurzusaikat. Mindezek mellett erősödik a hallgatók szakmai identitása és a társas kapcsolat kialakulása is fejlődik (DuBois et al., 2002). Az eddigi tapasztalatok azt mutatják, hogy az előbbi előnyök ellenére sok hallgató nem részesül mentorálásban a képzés során (Koch és Johnson, 2000), valamint a mentorálást jellemzően hátrányos helyzetű diákok felzárkóztatására és segítésére alkalmazzák (Crisp és Cruz, 2010; Santos és Reigadas, 2002). Mivel a folyamat kidolgozása, megszervezése jelentős ráfordítást igényel, további terhelést ró a felsőoktatásban

[1] pszichológus, egyetemi tanársegéd, SZTE JGYPK Tanító- és Óvóképző Intézet, Alkalmazott Pedagógia és Pszichológia Tanszék, *edinadombi@jgypk.u-szeged.hu*

dolgozó oktatókra, így előnyei ellenére a módszer kevésbé elterjedt. Van már példa azonban online mentorálási tevékenységre is, ehhez azonban megfelelő technikai háttér biztosítsa szükséges (Kasprisin et al., 2013). További lehetőség a fejlődésre a kortárs, egymás közötti támogatás, mentorálás biztosítása is (Xu et al., 2001). Wilson és munkatársai (2012) voltak azok, akik egy olyan modellt alakítottak ki, amelyben a hallgatók egymást mentorálják, miután maguk is részt vettek egy mentorálási folyamatban valamelyik oktatójukkal, és tapasztalatot szereztek, elsajátították a mentorálás technikáját. Ezáltal saját készségeik továbbfejlődtek, tapasztalatokat szereztek az irányítás és tanácsadás területén is (Wilson et al., 2012).

A mentorálási folyamatot leginkább a coaching módszeréhez hasonlíthatjuk. Célja ugyanis személyes és szakmai hatékonyságnövelés azáltal, hogy az egyént személyre szabott eszközökkel segíti; célja, hogy az adott személyből hozza ki azt, ami benne van, segítse a változás képességét, vezesse rá arra a megoldásra az egyént, amely legközelebb áll hozzá a hatékonyabb munkavégzés és a teljesebb élet elérése érdekében. A coaching igen széles körben alkalmazható segítségnyújtási mód, alkalmas arra, hogy aránylag rövid idő alatt javítsa a munkahelyi környezetet, növelje a személyek és csoportok hatékonyságát, elégedettségét. Közvetlen és közvetett hatásai révén növelheti a rugalmasságot, alkalmazkodás képességét. A coach törekszik a személyes, egyenrangú bizalmi kapcsolat kialakítására, különböző eszközök révén fejleszti az önreflexió, a tudatosság, a felelősség képességét. A coaching célja többek között az adott személy belső egyensúlyának kialakítása, esetleg helyreállítása, a személyes kompetenciák fejlesztése. Alkalmazása fontos a vezetői hatékonyság javításában, különösképpen akkor, ha a személy új feladatokat kap, vagy új helyzetekbe kerül. A coaching folyamat az egyenrangúságon, a bizalmon, a kölcsönös elfogadáson alapul. További célja a belső képességek kibontakoztatása, a célok világos meghatározása. A szervezeti szférában elterjedt módszer (Pusztai, 2009).

2. A mentorálási folyamat tervezése

A 2014–2015-ös tanévben a Mentor(h)áló 2.0 projekt keretében valósult meg összesen 18 pedagógushallgató egyéni fejlesztése. A fejlesztésben a Szegedi Tudományegyetem óvodapedagógia és tanító szakos hallgatóik, valamint oktatóik vettek részt. Elmondhatjuk, hogy a program teljes mértékben egyéni, újszerű kezdeményezés, amelyhez hasonló fejlesztésre ez idáig nem volt kísérlet. Ezért is kiemelten fontos, hogy összegezzük az így szerzett tapasztalatokat, értelmezzük az eredményeket, és javaslatokat fogalmazzunk meg az esetleges folytatás reményében. Ezáltal megteremthetjük annak lehetőségét, hogy az egyéni mentorálási folyamat új, eredményes módszerként integrálódjon az egyetemi képzések felépítésébe.

A fejlesztési folyamat kidolgozása előzetes tervezést igényelt. A tervezés során a Qualitas T&G Tanácsadó és Szolgáltató Kft. szakemberei, valamint a fentebb említett képzések oktatói megbeszélések, műhelyek, fókuszcsoportos interjúk keretében egyeztették elképzeléseiket. Kiválasztásra került három tanító szakon, valamint három óvodapedagógia szakon oktató kolléga. Ezt követően a hat oktató számára egy csoportos képzésen bemutatásra került a RaDAr kompetenciavizsgáló rendszer (Baráth, 2013). Mielőtt erről bővebb tájékoztatást kaptak, mindannyian kitöltötték a kérdőíveket, így már ismerték annak tartalmát. Továbbá a RaDAr kérdőív szakértői írásos és személyesen szóbeli visszajelzést adtak a kompetenciamérő eljárásról, a teszt eredményeiről. Miután a projekt tervezése lezárult, az oktatók fejenként három hallgatót kértek fel a fejlesztéshez. A fejlesztés egyénre szabottságát az biztosította, hogy az oktatók a fejlesztési folyamat során önállóan dolgozhattak, a módszerek és technikák alkalmazásában nagy szabadságot kaptak.

A fejlesztésbe bevont hallgatók RaDAr mérése a 2014–2015-ös tanév első szemeszterében valósult meg, míg a mentorálási folyamat a második félévben kezdődött el. Az előzetes egyeztetések alapján a mentorálási folyamatra a résztvevőknek nyolc alkalom állt rendelkezésükre, ezt követően, még a szorgalmi időszakon belül elkezdődött az ismételt kompetenciamérés minden hallgató esetében; azok kiértékelésére és a folyamat értékelésére a vizsgaidőszakban került sor. A tervnek megfelelően a rendelkezésre álló nyolc alkalomból az első találkozás során az első kompetenciamérés visszajelzéseit közösen tekintették át az oktatók a hallgatókkal, amely alapján a mentorálás céljait, a fejlesztendő területeket azonosították. Ezt követően hat találkozás állt rendelkezésükre a fejlesztési folyamat megvalósítására. Az utolsó, nyolcadik alkalommal áttekintették az elért eredményeket, továbbá értékelték a folyamatot. A fejlesztés zárásaként a hallgatók ismételten kitöltötték a RaDAr kérdőíveket, ezáltal a változás ilyen formában is mérhetővé vált.

3. A folyamatkövetési napló bemutatása

A fejlesztési folyamat dokumentálásához a Qualitas T&G szakértői folyamatkövetési naplót állítottak össze, mind a hallgatók, mind az oktatók részére, ezáltal egységessé vált a mentorálás eseményeinek rögzítése, alkalomról alkalomra követhető volt a tevékenység, a feladatok, továbbá lehetővé tette a tevékenység hasznosságának értékelését, a változás mérését is. A folyamatkövetési napló mentor- és mentorált-példánya némi eltérést mutatott, ám összességében ugyanazon szempontokat és kérdéseket tartalmazta a találkozók értékelésére vonatkozóan. A

mentoráltak folyamatkövetési naplójában kerültek rögzítésre a fejlesztésre kijelölt területek, megnevezték a mentorálás céljait, amelyhez segítségül táblázatba rendezték a célok eléréséhez szükséges erőforrásokat és az elérést esetlegesen akadályozó tényezőket is. A mentorok részére készített folyamatkövetési napló elején szerepelt egy kérdés, amely arra vonatkozott, hogy mennyire látja motiváltnak a mentoráltat a közös munkára az első találkozás alapján. A napló végén pedig a szakértők által összeállított támogató kérdések szerepeltek. A naplók összeállítása a továbbiakban megegyezett: kérdések, amelyek a felkészülést segítették a találkozó előtt, továbbá a megbeszélés részleteiről készült feljegyzések, nehézségek, javaslatok, megjegyzések. Az egyes találkozások értékeléséhez a folyamatkövetési napló tartalmazott olyan kérdéseket és állításokat is, amelyeket 1–10-ig terjedő skála segítségével kellett megválaszolniuk a mentoroknak és a mentoráltaknak. A napló legvégén, a záró találkozás alkalmával az értékeléshez segítségül a szakértők egy táblázatot is mellékeltek, amelyben szerepeltek a kitűzött célok, mellette rövid szöveges értékelés, amelyet szintén kiegészített egy 1–5-ig terjedő skála az értékelésre vonatkozóan.

A folyamatkövetési napló vezetése segítette mind a mentort, mind a mentoráltat, hogy egy-egy találkozást követően összegezzék élményeiket, rendszerezzék gondolataikat, leírják az alkalmazott módszereket, és rögzítsék a következő alkalomra elvégzendő feladataikat, valamint a találkozók előtti felkészülést, ráhangolódást segítették.

4. A mentorálási folyamat és az értékelés módjának áttekintése

Első lépésként a fejleszthető területek kijelöléséhez a hallgatók először kitöltötték a viselkedési kompetenciáik felmérésére szolgáló kérdőívet, majd a szakértői vélemények elkészítése után a mentoráltak a mentoraik segítségével választottak ki két-három fejlesztendő kompetenciát. Ezt követően a mentorok elkészítették egyéni fejlesztési tervüket, amelyben személyre szabott gyakorlatokkal, feladatokkal segítették a mentorált hallgatókat. A foglalkozásokra átlagosan havi két alkalommal került sor, alkalmanként két-két órában. Nyolc találkozás és konzultáció után a hallgatók ismételten kitöltötték a viselkedési kompetencia kérdőívet, továbbá maguk is értékelték a fejlődési folyamatot. A mentorok fókuszcsoportos interjú keretében közösen is megbeszélték a folyamat értékelését, az egyéni fejlesztési eljárás hatásait, eredményeit és a jövőre nézve hasznos fejlesztési javaslatokat fogalmaztak meg.

A mentorálási folyamatok értékelése a mentorok és mentoráltak által vezetett folyamatkövetési naplókra épült. A szöveges válaszok és a skálával értékelhető állítások, kérdések átlagai

értékelhetővé teszik az elvégzett munkát. Az értékeléshez továbbá segítségül szolgáltak a tapasztalatok megbeszélésére szervezett megbeszélések, fókuszcsoportos interjúk, valamint a RaDAr kérdőívek által mért változások.

5. Összegzés

A tanulmány célja az egyéni fejlesztési folyamat kialakításának bemutatása volt. A hallgatók egyéni mentorálásának tevékenysége a pedagógusképzés fejlesztésének egy kulcsfontosságú részterületével, a tanulási folyamat „testre szabásával" foglalkozik. A bemutatandó projektelem a hallgatók viselkedési kompetenciáinak mérése és a képzés eredményeként meghatározott kimeneti követelmények összevetése alapján egyéniesített tanulásirányítási modell kidolgozását és kipróbálását célozta meg, továbbá célja volt a jövőben a módszer javításának, alkalmazhatóságának elősegítése a kipróbálás során szerzett tapasztalatok fényében. A fejlesztés támaszkodik az egyéniesített oktatás megközelítésére a felsőoktatásban, célja az oktatási módszerek minőségének javítása. Ezen tanulmányban nem tértünk ki a kvantitatív vizsgálati módszerekre és eszközökre, a viselkedési kompetenciákban elért változások ismertetésére; célunk az volt, hogy a fejlesztési folyamat tervezését, felépítését és kipróbálását bemutassuk, amely támpontot nyújt a későbbiekben a fejlesztési tervek struktúrájának véglegesítéséhez, a folyamatot segítő módszerek, eszközök, eljárások szélesebb körű bevezetéséhez, alkalmazásához, ezen keresztül ahhoz, hogy a képzés során a hallgatók minél közelebb kerüljenek az adott hivatás szakmaprofiljához. A fenntarthatósággal és a módszer jövőbeni alkalmazásával kapcsolatban érdemes megfontolni a mentorálási technika beemelését a képzési struktúrába, akár egyfajta pályaszocializációs képzési elem részeként, akár a coaching-módszer mintájára kiscsoportos coaching formájában, amelynek során egy oktató több hallgatóval is tud foglalkozni. Ilyen módon megőrizhető a fejlesztés személyközelisége, ugyanakkor növelhető a módszer alkalmazásának mértéke, így több hallgató számára hozzáférhető.

BIBLIOGRÁFIA

Baráth, T. (2013). Methodology of the competency framework development. In: Schratz, M. és mtsai, *The Art and Science of Leading a School*. National report of the project: International Co-operation for School Leadership Involving Austria, the Czech Republic, Hungary, Slovakia, Slovenia, Sweden. (pp. 31–65.) Budapest: Komáromi Nyomda és Kiadó Kft.

Busch, J. W. (1985). Mentoring in graduate schools of education: Mentors' perceptions. *American Educational Research Journal,* vol. 22. pp. 257–265. doi: 10.3102/00028312022002257

Campbell, T. A. – Campbell, D. E. (1997). Faculty/student mentor program: effects on academic performance and retention. *Research in Higher Education,* vol. 38. no. 6**.** pp. 727–742.

Crisp, G., – Cruz, I. (2010). Confirmatory Factor Analysis of a Measure of "Mentoring" Among Undergraduate Students Attending a Hispanic Serving Institution. *Journal of Hispanic Higher Education,* vol. 9. no. 3. pp. 232–244. doi: 10.1177/1538192710371982

DuBois, D. L .– Holloway, B. E. – Valentine, J. C. – Cooper, H. (2002). Effectiveness of mentoring programs for youth: a meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology,* vol. 30. no. 2. pp. 157–197. doi: 10.1023/a:1014628810714

Fagenson, E. A. (1989). The mentor advantage: Perceived career/job experiences of protégés versus non-protégés. *Journal of Organizational Behavior,* vol. 10. pp. 309–320. doi: 10.1002/job.4030100403

Jacobi, M. (1991): Mentoring and undergraduate academic success: A literature review. *Review of Educational Research,* vol. 61. pp. 505–532. doi: 10.3102/00346543061004505

Kasprisin, C. A. – Single, P. B. – Single, R. M. – Muller, C. B. (2003). Building a better bridge: testing e-training to improve e-mentoring programmes in higher education. *Mentoring & Tutoring,* vol. 11. no. 1. pp. 67–78.

Koch, C. – Johnson, W. B. (2000). Documenting Benefits of Undergraduate Mentoring. *Council on Undergraduate Research Quarterly,* vol. 20. no. 4. pp. 172–175.

Pusztai, E (2009). A coaching szerepe a szervezetfejlesztésben. *IME,* 8. évf. 2. sz. pp. 35–37.

Santos, S. J. – Regadas, E. T. (2002). Latinos in Higher Eduacation: An Evaluation of a University Faculty Mentoring Program. *Journal of Hispanic Higher Education,* vol. 1. no. 1. pp. 40–50. doi: 10.1177/1538192702001001004

Wilson, Z. S. – Holmes, L. – deGravelles, K. – Sylvain, M. R. – Batiste, L. – Johnson, M. – McGuire, S. Y. – Pang, S. S. – Warner, I. M. (2012). Hierarchical Mentoring: A Transformative Strategy for Improving Diversity and Retention in Undergraduate STEM Disciplines. *Journal of Science Education and Technology,* vol. 21. no. 1. pp. 148–156. doi: 10.1007/s10956-011-9292-5

Xu, Y. – Hartman, S. – Uribe, G. – Mencke, R. (2001). The effects of peer tutoring on undergraduate students' final examination scores in mathematics. *Journal of College Reading and Learning,* vol. 32. no. 1. pp. 22–31. doi: 10.1080/10790195.2001.10850123

DOMBI, EDINA

PROMOTING PERSONALIZED LEARNING IN THE HIGHER EDUCATIONAL CONTEXT – REPORT ON TESTING AN INDIVIDUAL LEARNING TECHNIQUE

As a result of the cooperation between the University of Szeged, Institute of Kindergarten and Lower-Primary and the Qualitas T&G Kft., within the framework of TÁMOP 4.1.2.B.2-13 / 1-2013-0008 Mentor(h)áló 2.0 project, individual development of students was carried out. Altogether 18 students of the Institute took part in the program. Our aim was to help these students to realize those skills and areas of their personality which should be developed. This study aims at presenting the process of creating the program for individual skills development. All of the students volunteered for this program and their anonimity was assured. The structure of the development and the documentation was the same for everyone. Measuring the students' behavioral competences (RaDAr) provided the input of the process (Barath, 2013). Tailor-made techniques and practices provided the basis of the mentoring process.

DOI: 10.17165/TP.2016.3-4.7

GOMBOS PÉTER[1] − SÁROSI SZILVIA[2]

Egy pszichológiai jelenség és annak megjelenése az ifjúsági irodalomban Képzeletbeli barátok Matthew Dicks és Ben Rice regényeiben

„A képzeletbeli barát tisztelete a gyermekvilág tiszteletének része."
(Kádár Annamária, 2013)

A tanulmány szerzői két kortárs ifjúsági regény (Ben Rice Babó és Bigyó; Matthew Dicks Egy képzeletbeli barát naplója) közös motívumát, a „képzeletbeli barát" karakterét, szerepét mutatják be. Mivel a témával – elsősorban az Egyesült Államokban – a pszichológiai szakirodalom is komolyan foglalkozik, először e források segítségével kapunk pontos képet a képzeletbeli barát fogalmáról, a lehetséges csoportosításokról. Mindezt esetleírásokkal illusztrálva.

A tanulmány második fele a két választott regényt, illetve azok gyermekfőhősei által kitalált entitásait mutatja be, vissza-visszautalva a pszichológiai szakirodalomra, így jelezve e karakterek fontos szerepét a gyermekek életében.

A téma és az érintett tudományterületek

Tanulmányunk témája alapvetően az irodalomhoz kapcsolódna, hiszen két regényt – Matthew Dicks *Egy képzeletbeli barát naplója,* illetve Ben Rice *Babó és Bigyó* – mutatunk be speciális megközelítésből. Elsősorban a művekben szereplő képzeletbeli barátok karakterei érdekeltek bennünket. Már a munkánk elején tudtuk azonban, hogy egy másik (tudomány)terület eredményeit is föl kell használnunk: a képzeletbeli barátokkal – azok megjelenési formájával, szerepével, jelentőségével a gyermekek szocializációja során – természetesen a pszichológia is foglalkozott, foglalkozik. Azt némileg meglepve tapasztaltuk, hogy a szakirodalmi háttér meglehetősen hiányos e körben; jelentősebb segítséget leginkább egy egyesült államokbeli kutató, Marjorie Taylor tanulmányaiból kaptunk. Az európai (s különösen ezen belül a magyar) források viszonylagos szűkössége, másrészt pedig az amerikai kutatások és esetleírások hallatlanul izgalmas volta arra is rávilágított, hogy e téma nagyobb figyelmet érdemelne hazai szakemberektől.

[1] Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar, *gombos.peter@ke.hu*
[2] Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar, *sarosi.szilvia@freemail.hu*

Alapfogalmak, csoportosítás

Mindenekelőtt szükséges tisztáznunk, kik is számítanak egyáltalán képzeletbeli társaknak, milyen kritériumnak kell megfelelniük ahhoz, hogy annak minősíthessük őket.
Nagyon sok kisgyermek személyiségekkel ruház fel plüssállatokat, babákat vagy egyéb játékokat, majd úgy tesz, mintha igaziak lennének: játszik velük, beszél hozzájuk, különleges hangot kölcsönöz nekik, és megosztja velük problémáit.

A szakirodalomban háromfajta megközelítéssel találkozhatunk azzal kapcsolatosan, hogy kik is számítanak képzeletbeli barátoknak. Az első nézőpont visszanyúlik egészen az 1934-es évekig. Eszerint a képzeletbeli barát nem más, mint egy láthatatlan karakter, mely a gyermekkel folytatott játék és egyéb interakciók során nyer értelmet, azonban nem rendelkezik semmiféle látható, vagy „kézzel fogható" tárgyi „kivetüléssel". A gyermek életének egy meghatározott időszakában jelentkezik, és csak pár hónapig van jelen. Tehát ez a nézőpont nyíltan elutasítja azt a besorolást, miszerint idetartoznának azok a tárgyak, amelyeket személyiséggel ruház föl „gazdája" (Lydon, 2011).

Egy „megengedőbb" felfogás szerint idesoroljuk azokat a képzeletbeli barátokat is, akik nemcsak elképzeltek, hanem különböző tárgyakban, játékokban, babákban, plüss- vagy játékállatokban öltenek „testet". E nézőpont indoklása szerint, amikor a gyerekek a társat megteremtik, és játszanak vele, akkor ugyanúgy belevonják egy szerepjátékba, mint az egyszerű játékokat (Taylor, 1999).

Sok esetben az ilyen fantáziajátékban társ a szülő is, legtöbbször akár akaratlanul is, hiszen gyakran vesz olyan játékot a gyerekének, amely valamilyen állatfajtát testesít meg. Mindezt azzal a céllal teszi, hogy a kicsi játsszon vele. Így buzdítja arra, hogy egyfajta szerepjátékba vonódjon be. Ebből következik az is, hogy előfordulhatnak olyan esetek is, amikor a gyerek először a játékot használja úgy, mint a képzeletbeli barátot, és csak utána jelenik meg annak a láthatatlan verziója is (Taylor, 2003).

Erre nagyon jó példa egy ötéves kislány esete. Amikor kétéves volt, elkezdett egy képzeletbeli társsal barátkozni. Az édesapja beszámolt arról, hogy lánya azt játssza, hogy pici, kedves delfineket tart a kezében, és családtagnak tekinti őket. Ennek a kislánynak azonban a delfinek iránti érdeklődése nem volt véletlen, korábban a szülei adtak neki egy plüssdelfint, akit ő „Dippernek" hívott. Amikor megkérték, hogy mondja el, hogy néz ki ez a delfin, a kislány nem a plüssjáték tulajdonságait írta le, helyette azt válaszolta, hogy akkora, mint egy ajtó, szikrázó és csíkos, és messze, egy csillagon él. Aztán pontosan ugyanezt ismételte el egy évvel később is.

Mindez annak köszönhető, hogy a kislány teljesen rugalmasan tud mozogni a láthatatlan képzeletbeli barát és aközött, hogy egy játékot használ hozzá kellékként.

Ez az eset jó példaként átmenetet képez a harmadik megközelítéshez, mely egy köztes utat képvisel. Eszerint vannak olyan esetek, amikor a gyermek olyan szövevényes és kiépített történetet szőtt képzeletbeli barátja köré, hogy a fantáziája már réges-rég meghaladja a valóság határait (Taylor, 1999).

Vannak kutatók, akik elemzésükben fontosnak tartják azt is, hogy a kitalált lény mennyi ideig „vesz részt" a gyermek életében, akár alapvető kritériumként határozva meg például az egy nap időtartamot ahhoz, hogy idesorolják a fantáziaalakot (Rózsa, 2014).

Természetesen nem mindig lehet megállapítani, hogy mennyi képzelőerőt visz bele a gyermek a szerepjátékába, amikor egy plüssjátékkal vagy éppen egy képzeletbeli baráttal játszik. Sőt azt tapasztalták, hogy amikor a gyerekek elképzelnek egy entitást, például egy képzeletbeli medvét, élénkebb lesz a képzelőerejük, ha egy tényleges tárgy (játék) kellékként ott szolgál nekik (Taylor, 1999). Hiszen a gyermek használja a fantáziáját ahhoz is, hogy felruházza a képzeletbeli barátként funkcionáló játék már létező külsejét egyéb tulajdonságokkal is. Sőt a gyermek fantáziájában teljesen másként nézhet ki a „tárgyi" képzeletbeli barát, mint például egy objektív szemlélő számára, akinek a látott objektum nem jelent többet puszta játéknál.

Jó példa erre annak a 16 éves lánynak az esete, akit a Michigani Egyetem két professzora, Ronald Benson és David Pryor vizsgált. Megkérték, hogy mutassa meg nekik azt a plüsskutyát, amely gyerekkorában a képzeletbeli barátja volt hosszú ideig. Amikor elővette a szekrény legaljából a játékállatot, sokkolta az a felismerés, hogy mennyire rongyos és kopott valójában az egykori kedvenc. Mivel eltűnt már a játékot körülvevő varázslat, ekkor látta először reálisan, hogy is néz ki valójában ez a játék, hogy milyennek látták és látják mások (Taylor, 1999).

Viszont ha a játékok – mint a babák, játékállatok stb. – is beletartoznak a képzeletbeli barát besorolásba, akkor ez a kategória magával vonzza a következő jogos kérdést, hogy hogyan különböztetjük meg azokat a játékokat, melyek képzeletbeli barátként funkcionálnak azoktól, amelyek majd minden gyerek kezében, szobájában ott vannak.

A második nézet képviselői az állítják: az a játék, mely újra és újra előkerül, de mégis sok időt tölt a polcon, nem minősül képzeletbeli társnak. Létezhetnek viszont más tárgyak, amelyek különlegesek a gyermek számára. Például egy Teddy maci, amelyhez ragaszkodik a gyerek, vele alszik, és arra használja, hogy a komfortérzetét megteremtse. Az ilyen típusú játékok már hasonlóak a képzeletbeli baráthoz, ám mégsem azok, mivel ezek a takarók, pelenkák, mackók stb., amelyeket ilyen módon használ a gyerek, inkább „átmeneti tárgyaknak" felelnek meg.

Ezeknek pszichológiai jelentőségük van, ezekkel néhány gyerek megpróbálja kialakítani a maga és a mások közötti megkülönböztetést, megteremteni a komfortérzetét, és mindemellett élvezi a tárgyak puhaságát is. Ez azonban nem ugyanaz, mint „megalkotni" egy külön személyiséget (Taylor, 1999).

Tehát a képzeletbeli barátok nem azok a játékok, amelyekkel gyakran játszik a gyerek, vagy amelyek szükségesek a komfortérzetéhez, hanem azok, amelyeket emberszerű tulajdonságokkal ruház fel, és amelyeket mint játszótársakat kezel. Hiszen a gyermekek számára egy képzeletbeli barát nagyon is valóságos személy, akinek neve, személyisége, története van, és olyan külső és belső tulajdonságokkal rendelkezhet, mint a valós személyek.

Érdekes kérdés, hogy meddig ragaszkodnak imaginárius társukhoz a kicsik. Míg a 2–10 évesek nagyjából egyharmada rendelkezik ilyennel, dominánsan (65%) hétéves korig ragaszkodnak hozzájuk (Rózsa, 2014). „*Iskoláskorban a gyermek már nem tud olyan könnyen közlekedni a realitás és a fantáziavilág között, és megérti, hogy nem a valóság, amit elképzel"* (Kádár, 2013).

Hogy néznek ki a képzeletbeli barátok?

A gyerekek elképzelte karakterek származhatnak könyvekből, mozifilmekből, a tévéből, ám a legtöbb részük egyedi alak, a gyerek saját fantáziájának szülötte.

Stephanie Carlson és Marjorie Taylor kísérletet tettek arra, hogy kategorizálják a gyermekek képzeletbeli barátait. Kutatásuk során összesen 252 résztvevőtől 341 leírást gyűjtöttek össze, amelyek három fő forrásból származtak: 179 leírás a 3 és 12 év közötti gyerekektől való, 42 a szülőktől, és 120 olyan felnőttől, akiknek gyermekkorában voltak képzeletbeli barátai (Taylor, 2003).

A kategorizálás során két alapvető különbséggel találták szembe magukat: vannak a teljesen láthatatlan képzeletbeli barátok és azok, amelyek a játékokban többek között babákban, plüssállatokban „öltenek testet". Taylor és Carlson úgy gondolják, hogy a gyerekek által elképzelt kapcsolat az efféle játékokkal néha annyira élénk és stabil tud lenni, hogy úgy korrekt, ha megkapják a „képzeletbeli barát" besorolást. Azonban fontos leszögezni: ezek a kapcsolatok nem azokra a játékokra irányulnak, melyek pusztán csak átmenetiek, és a gyerek hamar „elhagyja" őket, hanem azokra, melyekhez beszél, sőt, hallja azt, amit a játékok mondanak nekik (Taylor, 1999).

Taylor egyetért Harris elméletével, aki háromfajta játéktípust sorol fel. A különbség köztük az „eszköz", amelyet a karakterhez használnak:

(1) Amikor a gyermek kitalál egy személyt, teremtményt, és kapcsolatot létesít vele, de nem támaszkodik semmire a környezetéből, azaz a gyerek kapcsolatba lét egy képzeletbeli baráttal.
(2) Amikor a gyerek kitalál egy személyt, teremtményt, de belevetíti egy babába vagy egy játékba. Itt Harris azt állítja, hogy miközben a gyerek a babát vagy játékot úgy használja, mint eszközt a szerepjátékhoz, azon keresztül valósul meg.
(3) Amikor a gyermek megszemélyesít, eljátszik egy képzeletbeli karaktert, ekkor a gyerek saját magát „használja" eszközként a szerepjátékhoz. Például úgy tesz, mintha egy szörnyeteg, egy tűzoltó vagy akár Batman lenne (Taylor, 1999).

A további osztályok közé sorolható az a kategória, melyben a képzeletbeli barátok emberi alakban, pontosabban gyermekformában jelennek meg. Ez az esetek 27%-át teszi ki. Ezek a kis képzeletbeli társak általában hasonló korúak, mint a megalkotójuk, és nagyon jó játszótársként funkcionálnak. Ezzel szemben néha (az esetek 5%-ban) az is előfordul, hogy a képzeletbeli társ fiatalabb, mint az elképzelője. Például „Krém" (Cream) a láthatatlan bébi, aki a megalkotója kezei közt éli mindennapjait (Taylor, 1999). De olyan esetleírást is olvashatunk, ahol a kislány egy saját gyermeket (szintén nőneműt) talál ki magának (Kovács, 2012).

Sokszor előfordul azonban ennek az ellenkezője is – az esetek 17%-ban –, amikor sokkal idősebbek a kreált társak, mint a kitalálójuk. „Nobby" például egy 160 éves üzletember, aki felkeresi beszélgetni kispajtását, mikor Portland és Seattle között van üzleti úton. (Taylor, 1999).

Itt érdemes megemlékeznünk az „alteregókról". Ilyenkor „gazdája" hasonmásaként a társ kimondhat, megfogalmazhat olyan dolgokat, amelyek a gyermek számára amúgy tilosak. Támogatást adnak, segítenek a nehéz helyzetekben, bűntudatot enyhítenek. Nem véletlen, hogy bizonyos kutatások szerint a bántalmazott kiskorúak 89%-ának van képzeletbeli barátja (Kádár, 2013).

Előfordulhatnak olyan esetek is, amikor a képzeletbeli barát nem szokványos kisgyerekformát ölt. Valamilyen speciális erő, tulajdonság birtokában van, vagy valamilyen szokatlan testi adottsággal rendelkezik. Ez a típus a képzeletbelieknek 17%-át teszi ki. Nagyon jó példa erre „Baintor", egy apró, fehér emberke, aki a lámpák fényében él, vagy ott van „Jerry", aki egy titkos dobozban lakik, de említhetnénk a „gördeszkás fiút" is, aki kis „gazdája" zsebében él (Taylor, 1999).

Érdekes az alá-fölé rendeltségi viszony kérdése, amely a tapasztalatok szerint nem konstans. Egy esetleírás arról számol be, hogy egy kisfiú képzeletbeli ismerőse (bizonyos „Dukdánk") először a főnöke volt, aztán a barátjává vált (Kádár, 2012).

Előfordulnak olyan különleges esetek is, amikor a képzeletbeli barátoknak nem lehet névvel ellátott csoportot adni, így ők 9%-ban az „egyéb elnevezésű" osztályt kapták. Példának lehet felhozni a „hentesbolti fickót", aki egy zöld színű világutazó küklopsz, és szereti elmesélni kalandjait a kitalálójának. Érdekessége a küklopsznak, hogy valójában nem is dolgozik hentesboltban, és nem is hord hentesruhát. A gyermek pontosan nem tudta felidézni, miért hívja így a képzeletbeli barátját (Taylor, 1999).

A láthatatlan embereken és állatokon kívül felbukkantak még olyan megnevezések, mint Superman, Csodanő (3%), szellemek (5%) és kis számban még a láthatatlan ellenségek. Az utóbbi csoportelnevezés is sejteti, hogy nem mindegyik képzelt barát jó és barátságos, durva és ijesztő is lény is meg-megjelenik a gyermek képzeletében. Ebbe a kategóriába lehet sorolni „Achert", egy ötéves láthatatlan kisfiút, aki nagyon gonosz az elképzelőjével, mert mindig megüti, megrúgja őt, tépi a pólóját, és ugrál az ágyán (Taylor, 2003). Példának hozható fel „Barnaby" esete is, aki egy igazi „rossz fiú", és a gyermek hálószobájának a szekrényében él. Kinézetre egy nagydarab, bajuszos férfi, aki az embereket ijesztgeti. Az édesanyának minden lefekvéskor meg kellett néznie a kisgyerek szekrényét, hogy ott van-e „Barnaby", és miután az édesanya biztosította arról, hogy nyoma sincs, a kisgyerek tovább folytatta a történeteket róla. Egy Denverbe tartó repülőúton az édesanya megjegyezte gyermekének, hogy most már nem kell tartania Barnabytól, mivel nem tudja, hogy hol vannak, de a kisfiú informálta az édesanyját, hogy a következő géppel jön utánuk, követi őket (Taylor, 1999).

Érdekes, hogy a nemi különbségek is kimutathatók a képzeletbeli barátokat illetően. Ez a különbség nem abban nyilvánult meg, hogy mivel a lányok többet babáznak, így hajlamosabbak arra, hogy több képzeletbeli barátra tegyenek szert, mint a fiúk, ugyanis a kutatás bebizonyította, hogy a fiúk és a lányok egyforma gyakran kreálnak képzeletbeli barátot maguknak – jellemzően inkább saját nembélit (Kovács, 2012). A genderbeli differenciák ott jelentkeztek inkább, hogy a két nem hogyan játszik a kitalált karakterekkel. Az óvodáskorú lányok azzal a céllal hoznak létre általában egy képzeletbeli barátot, hogy a társuk legyen, míg a hasonló korú fiúk inkább megszemélyesítik az elképzelt karaktert ahelyett, hogy külön entitásként kezelnék. Például az óvodás fiú ahelyett, hogy eljátszaná, hogy Batman a barátja, szívesebben játssza azt, hogy ő maga Batman (Taylor, 1999).

Az egyik legérdekesebb leírást egy hároméves kisfiúról és barátjáról olvashattuk. Amikor a gyermek elkezdett óvodába járni, az anyukája kicsit aggódott, hogyan fog a fia alkalmazkodni,

hiszen nyugtalanította, hogy ez az első alkalom, amikor hosszabb ideig magára hagyja. Első nap után érte menve megkönnyebbülten látta, hogy kisfia teljesen nyugodt és boldog. El is magyarázta, hogy találkozott egy kislánnyal, „Margarine”-nal, aki nagyon kedves volt hozzá, ösz-sze is barátkoztak. Miután heteken keresztül hallgatta „Margarine” kedvességét, az anyuka elhatározta, hogy szeretné megismerni a kislány szüleit, hogy elmondja, mennyire méltányolja lányuk fiával szembeni figyelmességét. Mint kiderült, kihívásnak bizonyult megtalálni „Margarine”-t vagy a szüleit. A csoportvezető az anyuka segítségével átnézett minden névsort, de nem találtak semmilyen „Margarine” nevet, de még hozzá hasonlót sem. Ekkor az édesanya megkérte a fiát, hogy írja le, hogy is néz ki ez a kislány. A kisfiú elmondta, hogy két sárga hajfonata van, mely leér egészen a földig. Ekkor vált nyilvánvalóvá az anyuka számára, hogy „Margarine” csak kitalált alak. Aztán szépen lassan a különleges barát állandósult, egy komplett személyiséggel kifejlődve a „családdal maradt”, sőt a kisfiút el is kísérte, amikor a család elköltözött. Érdekessége ennek a képzeletbeli barátnak, hogy amikor a kisfiú nagyobb lett, és kishúga elkezdett oviba járni, „Margarine” úgymond kéznél volt, és „átadódott” a kislánynak, hogy enyhítse a nála is fellépő kezdeti óvodai szorongást, és immár az ő képzeletbeli barátja lett (Taylor, 1999).

A képzeletbeli barát hatása a gyermek fejlődésének szempontjából

Ahogy láttuk, a „képzeletbeli barát” fogalma nem új keletű jelenség a fejlődéslélektan körében. Már az 1930-as évektől jelentek meg cikkek e témában, akkor azonban még elsősorban a jelenség negatív oldalát hangsúlyozták (Rózsa, 2014). Mára ez a nézőpont megváltozott, köszönhetően számos kutatónak, köztük említve például Marjorie Taylort, Stephanie M. Carlsont, Singer & Singert. Így az 1990-es évektől a képzeletbeli barátok pozitív megítélését, a gyermek fejlődését segítő funkcióit helyezték előtérbe.

Az előzőleg említett Dorothy G. Singer és Jerome L. Singer bebizonyította, hogy azok a gyerekek, akik képzeletbeli barátokkal rendelkeznek, sokkal szociálisabbak, és sokkal jobban élvezik a másokkal való kapcsolatteremtést (Taylor–Mottweiler, 2008).

Ezt az állítást tényekkel is alátámasztották: ha valakinek van képzeletbeli társa, pozitív tulajdonságokat vonz magával, sokkal fejlettebb lesz a szociális megértése, kevésbé lesz szégyenlős, és sokkal társaságkedvelőbb lesz, mint azok a gyerekek, akiknek nincsen. Többnyire képesek különbséget tenni a valóság és a fantáziavilág között. Tény, hogy előfordult már né-

hány ellenkező eset, de a gyerekek általában szeretik a képzeletbeli barátjukat, és tisztában vannak azzal a ténnyel, hogy nem igaziak, sőt van, hogy ők hívják fel rá a figyelmet, hogy nem valódiak (Taylor, 1999). Probléma csupán akkor lehet, ha a gyermek teljesen elfordul a valóságtól, és nem képes emberi kapcsolatteremtésre (Kádár, 2012).

Kiindulva az előző kutatók eredményeiből elmondható, hogy a különböző típusú fantáziajátékok nagyon fontos szerepet töltenek be abban, hogy a gyermek képes legyen félelmei és szorongásai legyőzésére. A képzeletbeli baráttal rendelkező gyerekek általában kevésbé félénkek, és sokkal jobban élvezik a szociális interakciókat (Szekér, 2012). (Ezért lehetnek a fantáziajátékok a terápiákon is szívesen használt módszerek.)

Anna Freud leírta egy hétéves kisfiú esetét, akinek volt egy képzeletbeli, szelíd házi tigrise, aki szerette a fiút, és engedelmeskedett neki, azonban félt mindenki mástól (Freud, 1936). Egy másik hasonló esetben Selma Fraiberg beszámolt egy gyermekről, akinek egy nevető tigrise volt. Ez az állat inkább nevetett ahelyett, hogy morgott volna, emellett pedig rendkívül udvarias és előzékeny volt. Nagyon félt a gyerekektől, különösen az alkotójától, aki főnökösödni szeretett volna felette. A gyermek félelmei azonnal csillapodtak, amint megjelent ez a nevető tigris, majd idővel lényegében teljesen el is tűntek. Ha közelebbről megvizsgáljuk az ilyen eseteket, láthatjuk, hogy ugyanabban az időben elmosódik a határ az ellenség és a képzeletbeli barát között, amikor a félelem maga is megszűnik. Láthatjuk, hogy a gyermek, aki legyőzte és megszelídítette tigrisét a játékában, egyúttal megtanulta leküzdeni félelmeit is (Taylor, 1999).

A képzeletbeli barátok amellett, hogy igazi játszópajtások, rendkívüli módon hasznos lények is. *„A gyermek a képzeletbeli barát segítségével megfogalmazhatja azokat a természetesen megjelenő érzéseket, amelyeket nem mer, vagy nem tud kifejezni: a fokozott figyelem iránti igényét, anyja hiánya miatt érzett szomorúságát és a féltékenységét”* (Kádár, 2013).

Fontosak e kreációk azért is, mert nem csupán társaságot biztosítanak a gyermeknek, de el is viselik olykor-olykor haragjuk oroszlánrészét. Sőt őt lehet okolni a balesetek miatt, de előfordul az is, hogy a társ lesz a hivatkozási pont, amikor alkudozni kell a szülőkkel. Például: ha ő nem eszi meg, akkor neki miért kell stb. Vagy eszközévé válik a gyermek kommunikációjának, olyan esetekben, amikor a gyermek nem mer szemtől szembe megmondani valamit. Például a képzeletbeli barát fél a sötétben, ezért ne kapcsolják le a lámpát este. Továbbá stresszes helyzetekben is segítheti a gyermeket, hiszen a fantáziáját használja, hogy segítségével megbirkózzon a felmerülő problémákkal (Taylor, 1999).

Ezen a ponton helyet kell adnunk egy ellentétes véleménynek is, mely visszavezethető a korábbi évekre, amikor a kutatók úgy gondolták, hogy a képzeletbeli barát jelenléte aggodalomra ad okot, hisz egyet jelent azzal, hogy a gyermek nem képes különbséget tenni a képzelete

és a valóság között (Vostrovsky, 1895). Emellett a korai 1930-as években még arról is írtak, hogy a képzeletbeli társ jelenléte akár pszichopatológiás előrejelzést jelenthet, mégpedig a disszociatív identitászavarra fókuszálva. Hiszen bizonyos traumás eseteknél is megjelenik egy másik identitás (Lydon, 2011). Ez az álláspont manapság is elő-előkerül, noha viszonylag könnyen cáfolható, hiszen a képzeletbeli barát nem veszi át az irányítást a gyermek teste felett, illetve nem működhet a gyermek tudta nélkül, bár mindennapos interakcióban van a gyermekkel (Hart–Zellars, 2006), Tehát nem igaz, hogy minden gyermek, akinek képzeletbeli barátja van, veszélyeztetve lenne azzal, hogy nála is kialakulhat disszociatív identitászavar.

Összegezve elmondható, hogy a képzeletbeli társ jelenléte teljesen egészséges, gyakori típusa a színlelt játéknak, és jótékony hatással vannak a gyermek személyiségének fejlődésére. Segíti a gyermeket a világ felfedezésében, az önállóságuk kialakulásában, az érzelmeikkel való megküzdésében, és elfogadni, majd belsővé tenni a szülők által közvetített szabályokat és értékeket. Nem mellékesen élénkebb lesz a fantáziájuk, és nagyobb lesz a szókincsük is.

Képzeletbeli barátok az irodalomban

Matthew Dicks: Egy képzeletbeli barát naplója

Matthew Dicks regénye villámgyors sikereket aratott az olvasók körében, s talán az sem véletlen, hogy pedagógusképző intézményekben kötelező olvasmánnyá válhatott – hazánkban éppúgy, mint például Svédországban.

A történet egy „különös” kisfiú, Max életének egy időszakát meséli el. Az elbeszélés homodiegetikus, ám nem a fiú, hanem annak képzeletbeli barátja, Budo tálalásában értesülünk az eseményekről.

Max viselkedése lényegesen eltér kortársaiétól, hiszen az Asperger-szindróma jegyei figyelhetők meg rajta. Ez egy neurobiológiai, pervazív fejlődési zavar, az autizmus egyik (enyhébb) változata. A két fogalom nem ekvivalens, mert az autistáknál már hároméves kor előtt megfigyelhető késés a szociális interakcióban, a szimbolikus és imaginatív játékban, illetve a nyelvi képességekben, míg az Asperger-szindrómánál ez akkor még nem jelentkezik. Jellemző rájuk egy normális ütemű nyelvi fejlődés, valamint az átlagos vagy annál magasabb intelligenciaszint (Juhászné, 2007). Ezt a regény során Max is számtalanszor bebizonyítja. Budo, képzeletbeli barátja sokszor emlegeti, hogy szerencsés, mert Max okos, sokat olvas, és rendkívül jól számol.

Azonban a magas intelligencia mellett ezeknek a gyerekeknek sokszor csak egy szűk körre korlátozódik az érdeklődésük, és képesek rengeteg információt összegyűjteni abban a témában (NINDS, 2012). Ez megfigyelhető Maxnél is, hatalmas tudással rendelkezik például az űrben keringő műholdakról és azok pályájáról.

Az Asperger-szindróma leginkább sérült területe az empátia. Az érintettek sokszor a kapcsolatteremtés alapszabályaival sincsenek tisztában. Jellemző rájuk az érzelmi és szociális kölcsönösség hiánya, nehéz számukra a barátkozás, és legtöbb esetben sérült a metakommunikációjuk. Nem tartanak szemkontaktust, nem tudnak érzelmeket kifejezni stb. (Juhászné, 2007). Nem véletlenül nincsenek Maxnek sem barátai. Nem úgy szereti az embereket, ahogy a többi gyerek. Minél távolabb vannak tőle, ő annál jobban kedvelheti őket, viszont nem viseli el, ha például hozzáérnek. Ha valaki megérinti, olyankor számára *„az egész világ túl fényes lesz és hideglelős*" (Dicks, 2012, p. 14) lesz. Az ebben szindrómában szenvedő gyerekek számára nehéz saját érzelmeiket, gondolataikat meghatározni, kifejezni (Juhászné, 2007).

Jellemző, hogy amikor Maxet megkérdezi az édesanyja, milyen jégkrémet kér, kéket vagy sárgát, valósággal lefagy, mert döntési helyzetbe kerülve képtelen megfogalmazni az akaratát.

Az aspergeres gyereknek fontos a napi dolgok rutinszerű ismétlődése, ugyanis ez biztosít számukra egyfajta komfortérzetet és biztonságot (Juhászné, 2007). Ilyen Max elalvási rituáléja is. Megmossa a fogát, felveszi az aznapi (például csütörtöki) pizsamáját, olvas egy fejezetet a könyvéből, és pontban nyolc harminckor lefekszik. E rituálék és rutinok megsértése, vagy egy nem várt helyzet nagy izgatottságot okoz a gyermeknek, mely kiválthat agressziót, rohamot, figyelmetlenséget és kényszeres viselkedést is (Szekér, 2011). Ilyen eset például, amikor betörik Max ablakát, ami pánikrohamot vált ki a kisfiúból. Felhúzza a térdét szorosan a mellkasához, előre-hátra dülöngél, és közben maga elé hümmög. Nyitva van a szeme, de mintha nem látna, sőt nem is hallana semmit. Szerencsére végül meg tudja nyugtatni saját magát.

Az Asperger-szindrómás gyerekekre jellemző, hogy már korán nagy szókinccsel rendelkeznek, ugyanakkor hajlamosak az elmondottakat szó szerint értelmezni (Juhászné, 2007). Max nem érti például, hogy Mrs. Gosk (a tanítónője) miért hívja „kicsi fiamnak", amikor van már neki egy anyukája, és nyilvánvaló, hogy nem Mrs. Gosk az. Továbbá az ilyen gyerekek nem értik a humort, az iróniát és gúnyolódást sem (Csányi, é. n.). Max sem érti, hogy az emberek miért mondanak néha mást, mint amit gondolnak.

Hiteles Max karakterének leírása akkor is, amikor a többiekhez képest gyengébb mozgásos képességei, például motoros vagy labdás ügyessége a téma. A lekvárosüveg kinyitása, vagy a labdázás apával egyaránt inkább kudarcélmények forrásai lehetnek számára.

Mindezek miatt az Asperger-szindrómás gyerekeknek általában különleges nevelésre van szükségük, ezzel együtt azonban tanulhatnak többségi iskolában. Max is integrált intézménybe jár, bár külön fejlesztést is kap a kisfiú.

Nagyobb a probléma az állapotát illetően otthon; szülei ugyanis – különösen az édesapa – nem tudják helyén kezelni fiút. A férfi magának sem meri bevallani, hogy Max eltér az átlagtól. A tagadni vagy elfogadni kérdés gyakran forrása a szülők közötti vitáknak. A fiú édesapja az előbbi álláspontón van. Tagadni, még ha a probléma nyilvánvaló a kívülállók számára is. Hiszen ha Max nem csupán „későn érő" lenne, azt – ő legalábbis úgy érzi – egyfajta kudarcként kellene megélnie férfiként, apaként egyaránt.

Az édesanya tisztában van fia állapotával, lényegében mégis egy helyben toporog. Tehetetlenségéből eredő frusztrációjának gyakran sírás a vége, ráadásul azt is érezhetjük, hogy Max állapotát kihasználva néha érzelmi zsarolást is „bevet" a férje ellen. Küzdelme – önmagával és a férje csökönyösségével – szinte folyamatos erőpróbák elé állítja. És ameddig az apukának felróhatjuk tagadásának értelmetlenségét, valójában az édesanya számlájára is írhatunk „negatívumot": nem teljesen önzetlen cselekedet lenne a részéről, ha elvinnék orvoshoz Maxet, és diagnosztizálnák betegségét. Ő valóban hisz a helyzet javulásában, hogy fejlődhet fia állapota, de ugyanakkor abban is reménykedik, hogy így talán kaphat egy kisfiút, aki legalább egy pici érzelemmorzsát dobna neki alkalmanként... Édesanyaként az egyik legnehezebb dolog számára elfogadni azt, hogy a gyermeke „kirekeszti", és nem kér úgy az anyai szeretetből, ahogy ő adná.

Ebbe az amúgy sem egyszerű családba kellene „beilleszkednie" egy képzeletbeli alaknak. Budónak Maxszel persze felhőtlen a viszonya; mi több, létezésük-boldogulásuk kölcsönösen igényli a másikat. Azt is biztosan tudjuk, hogy Budo szereti Max szüleit. Sokszor el is mondja, de viselkedéséből is következtethetünk rá. Esténként szeret leülni közéjük tévét nézni, és kitalálni, mi lesz a film vége, persze kivétel, amikor szerelmes filmet néznek, és „elkapja őket a hév". Szereti, és egyben sajnálja Max édesanyját, mert tudja, hogy az asszony mennyire vágyik egy normálisabb kapcsolatra a kisfiával, melyben legalább megérintheti őt, s Budo talán ezért sem mondja el a Maxnek, hogy esténként, amikor ő már alszik, az egy jóéjt-puszi helyett milliót kap.

Dicks regényének legizgalmasabb sajátossága az, hogy elbeszélője egy, valójában a regény síkjában is fiktív (?) szereplő. Így egyrészt eleve egy, a megszokottól eltérő nézőpontból figyelhetjük az eseményeket, másrészt a narrátor – s ezzel együtt az olvasó – számára így nem lehet kérdés a képzeletbeli barát létezése, hiszen egy kifejezetten pontosan leírt, megismert entitásról van szó. (Ellentétben például a Babó és Bigyóval). Holott hasonló esetekben többnyire ez a fő

probléma, tudniillik, hogy elhihetjük-e a képzeletbeli barát létezését. Ehelyett itt más kerül a fókuszba:

„*Krimiszerű izgalmakat kell átélnünk, a gazdájáért küzdő képzeletbeli barát harca több szinten, többféle ellenféllel és nehézséggel szemben folyik. Budo afféle Wim Wenders-i angyalként járja be a várost, küldetésének sikere pedig mindvégig kérdéses. Ahogy az is, ha meg tudja menteni barátját, vajon nem azzal írja-e alá saját halálos ítéletét. Hiszen ha Max megszabadul szorult helyzetéből, talán soha többé nem lesz már szüksége »belső külső« segítségre, s elboldogul majd a normális világ normális módszereivel is”* (Gombos, 2013).

Természetesen az utazások, általában a megtett út ezúttal is – mint oly gyakran az irodalomban – egyben belső utazást, fejlődési történetet is jelentenek. Érdekes azonban, hogy kevésbé Max, mint amennyire Budo fejlődésregénye ez. S persze az sem meglepő – Lázár Ervinnél is láttunk már ilyet –, hogy az út próbatételek sorát tartogatja, s hogy barátján és saját magán kívül másokat is meg kell váltania – mintegy mellékesen (Gombos, 2013).

Ben Rice: Babó és Bigyó

A történetnek valójában két főszereplője van: Kellyanne, és a bátyja, Ashmol. Az előbbi a „megalkotója” a két képzeletbeli barátnak, Babónak és Bigyónak.

Kellyanne – Maxhez hasonlóan – nem átlagos gyerek, bár az ő esetében nehéz lenne pontos diagnózist felállítani. Az orvosa depressziót vagy idegbetegséget sejt különös viselkedése mögött, ám végül nem derül ki sem a baj gyökere, sem az, miért hal meg a kislány. Érdekessége a karakternek, hogy nem sok mindent tudunk meg róla azon túl, hogy egy okos és érzékeny lány, aki nagyon nehezen bírja a kritikát, és talán legfontosabb tulajdonsága, hogy tud hinni, és kitart amellett, amiben hisz.

A másik fontos szereplő a báty, Ashmol, aki kamaszkorából adódóan sokszor kényelmetlenül érzi magát a húga képzelt barátai miatt. Ez rendszerint ingerlékennyé teszi, és úgy érzi, egyedül ő normális ebben a családban. Főleg azután, miután a szülei is belemennek a képzeletbeli barátos „színjátékba”.

Ám a kezdeti elutasító viselkedés után, a történet végére megváltozik a hozzáállása, ami annak tudható, hogy „dilinyóssága” ellenére (vagy inkább: azzal együtt is) nagyon szereti a húgát, és bármit megtenne érte. Szeretetéről és kitartásáról tanúbizonyságot is tesz, hogy nem adja fel a képzeletbeli barátok keresését, sőt az egész várost mozgósítja az ügy érdekében.

Kellyanne szülei a regény elején szintén nem támogatják lányukat a „játékban”. Tudomásul veszik, hogy a gyereknek van képzeletbeli barátja, hagyják, hogy a gyerek aktív részese legyen a fantáziavilága kivetülésének, de nem kérdezik a különleges barátaival kapcsolatosan, és nem

akarnak belépni e világba. Így gyakran nagyon sok részletet nem is tudnak a képzeletbeli barátokkal kapcsolatosan (Taylor, 1999). Ezért sem véletlen, hogy Ashmol szinte semmi információt nem tud Babóról és Bigyóról, amikor a keresésüket, illetve a temetésüket kell intéznie. Sőt összességében Villámhát lakói sokkal elfogadóbbnak tűnnek nála.

Aztán egyszer csak, egy veszekedés következtében megváltozik az édesapa viselkedése a képzeletbeli barátok irányában. Elkezd érdeklődni felőlük, eljátssza, hogy látja őket. Ettől a naptól kezdve beszél hozzájuk, születésnapi ajándékot vesz nekik, felöltözteti őket, vagy a házi feladatukban van a segítségükre. Úgy kezd viselkedni, ahogy azt a szakirodalom elvárja hasonló esetben egy szülőtől… (Kádár, 2012). Ennek a támogató magatartásának köszönhetően a kislány belevonja az egész családját a képzeletbeli játékába. Kellyanne-nek ez nagyon sokat jelent, büszkeséggel tölti el a gondolat, hogy nincs egyedül fantáziavilágában. Megfigyelhetőek az ilyen támogató magatartáskor jelentkező szokásos sémák (Taylor, 1999): megterít nekik az asztalnál, ételt is kitesz nekik stb.

A képzeletbeli barátok részletes bemutatása és összehasonlítása

Mielőtt Dicks képzeletbeli hősét vennénk górcső alá, meg kell jegyeznünk, hogy a történetben több más képzeletbeli entitás is megjelenik. Közülük néhányat kiemelnénk. Egyrészt azért, mert szerves részesei a történetnek, másrészt különleges megjelenési formájuk jól reprezentálja ezt a különös világot.

Budo mellett az egyik legtöbbet szerepelt képzeletbeli karakter Graham, aki a legjobb barátja Budónak – létezik ilyen a képzeletbeli barátok esetében. Graham kitalálója egy hatéves kislány, Maghan, aki két éve teremtette magának ezt az égnek álló frizurájú és csupa fog vigyorú figurát. Graham azért születhetett meg, mivel kitalálója szintén problémákkal küzd, és a képzelt entitás segít neki ezek legyőzésében. Maghan dadog, amikor izgatott, fél a sötétben, nem tudja bekötni a cipőfűzőjét, felhúzni a kabátja cipzárját, és nem tud helyesen írni. Valójában ezek a kihívások hívják életre Grahamet, aki azért született meg, hogy a gyermek képes legyen félelmeit és szorongásait legyőzni (Szekér, 2011).

Graham eltűnése után Budo egy másik képzeletbeli entitással, Kutyulival próbálkozik mélyebb kapcsolatot kialakítani – hiába. Kutyuli egy kislány, Piper képzeletbeli társa. Ahogy a neve is mutatja, ő egy kutya, aki tud beszélni. Furcsasága, hogy beszéd közben kilóg a nyelve a szájából, ezért selypít egy kicsit, és emellett állandóan vakarózik, pedig elvileg Budo szerint nem léteznek képzeletbeli bolhák. Kutyuli mindent másként értelmez, mint Budo, éppen ezért nem is szeret vele sokat beszélgetni. Kutyuli viszonylag szűk látókörű, ami abból következik,

hogy kitalálója még csak elsős, állandóan mellette van, így nem sokat tud még a felnőttek világáról. Teljesen olyan, mint a gazdája. El sem tudja képzelni, hogy miért akarna valaki elrabolni egy kisgyermeket.

A történetben arra is találhatunk jó példát, hogy valamilyen traumán átesett gyermek mellett hamar megjelenik egy segítő képzeletbeli barát. Ilyen karakter például Kanál, aki olyan magas, mint egy kisgyerek, viszont jobban hasonlít egy kanálra. Két gülüszeme, apró szája, pálcikaszerű karja és lába van. Mindenét ezüst borítja, és nem is kell felöltöznie, mivel teljesen úgy néz ki, mint egy kanál. Az ő esetében nem lehet eldönteni, hogy fiú vagy lány-e, így azon képzeletbeli barátok közé tartozik, akiknek nincs nemük.

A második képzeletbeli barát, Klute egy buborékfejű, hímnemű karakter, aki majdnem úgy néz ki, mint egy ember, leszámítva, hogy túl kicsi és rojtos a lábfeje, a feje pedig túl nagy a testéhez képest. Budo azokhoz a focistababákhoz hasonlítja, amelyeknek nagy, buborékfejük van, és Mrs. Gosk asztalán állnak. Emellett nagy szemöldöke, ujjai és orra van, és akkora feje, hogy csoda, hogy elbírja, amikor megy valahova.

A harmadik segítő Summer, egy picike lány, aki körülbelül olyan magas, mint egy félliteres kólásüveg. A haja citromsárga, és nincsen orra, sem nyaka. Feje úgy ül a testén, ahogy a hóembereknek szokott, és soha nem pislog. Summer sajnos tragikus véget ér, mivel gazdája, Grace meghal a kórházban.

A negyedik képzeletbeli karakter a legérdekesebb a többi közül. Oswald egy férfifigura. Idősebb, mint a történetben előforduló összes képzeletbeli barát. Ez talán annak tudható be, hogy az ő elképzelője felnőtt ember, John Hurly. Egy ötvenkét éves férfi, aki egy esés következtében zuhant mély kómába, ám azóta nem reagál a kezelésekre, és nem ébred fel. Bár a felnőtt populáció csupán kis részére, 3-4%-ára jellemző, de létezik magának fiktív társat kreáló felnőtt ember. Ők fél órát vagy annál többet is eltöltenek azzal, hogy elmerüljenek a fantáziájukban, amely annyira megelevenedik előttük, hogy szinte forgatókönyvszerűen jelennek meg az események, és annyira valósnak érzik azokat, mint a valódi életet. Ez a fajta valóságtól való elrugaszkodás valójában kidolgozott stratégia alkalmazása arra, hogy megbirkózzanak a kaotikus és nehéz élethelyzetekkel, amelyek általában valamilyen pszichológiai problémából vagy szexuális bántalmazásból erednek (Taylor, 2003).

Mivel Oswaldot felnőtt találta ki, így teljesen emberszabásúnak néz ki, kopasz fejjel, vörös szakállal. Egyetlen megkülönböztető jele, hogy olyan magas, hogy beveri a fejét a plafonba – ő a legeslegnagyobb képzeletbeli barát, akivel Budo találkozott. Oswald gonosz és ijesztő,

azonban, mint Budónak, neki is van egy speciális adottsága: képes az „élők világában" megmozdítani dolgokat. Ez a tulajdonsága – és ez még különlegesebbé teszi – egyet jelent a fantáziavilág és a valóság összemosódásával.

Ugyanilyen „határátlépés" megfigyelhető a másik történetben is. Hiszen akkora hatalmuk van a képzeletbeli társaknak a megteremtőjük felett, hogy halálukkal a kislánynak is bevégeztetik a sorsa. Azonban Babó és Bigyó ezzel együtt sem olyan eleven karakterek, mint Budó. Nem kapunk róluk pontos és részletes leírást, szórványos információk állnak csak rendelkezésünkre róluk. Ezekből azonban megtudhatjuk, hogy Babó és Bigyó olyan két képzeletbeli barátok, akik teljesen láthatatlanok, és nincsen tárgyi kivetülésük. Vagyis Kellyanne barátai a képzeletbeliek azon 69%-ába tartoznak, akik teljesen láthatatlanok (Taylor, 2003).

Ha pontosabban meg akarjuk határozni e csoportot, akkor az említett osztályon belül azon kategóriába tartoznak, amikor a képzeletbeli barátok emberi alakban, pontosabban gyermek formájában jelennek meg. (Ez az esetek 27%-át jelenti). Ezek a kis képzeletbeli társak általában hasonló korúak, mint a megalkotójuk, és nagyon jó játszótársként funkcionálnak (Taylor, 2003).

Babó és Bigyó is igen szoros kapcsolatban vannak Kellyanne-nel, annyira, hogy elvesztésük végül a kislány halálához vezet. Ezt a szoros összeköttetést mutatja például az is, hogy nem marad utánuk lábnyom, mert mindig Kellyanne nyomába lépnek.

Bigyó egy lánykarakter, akinek gyönyörű opálkő van a köldöke helyén mint köldökdísz, de csak egy bizonyos fajta ember láthatja. Nagyon csinos, és vág az esze is. Általában beleolvas az ember válla fölött a könyvbe. Villámgyorsan tud futni, és szeret *„Kinn a bárányt"* játszani. Meggyőződéses pacifista, sohasem üt vissza. Vagyis jellemvonásai emberszerűek, emberről mintázottak.

Ezzel szemben Babó hímnemű képzeletbeli entitás, aki egy évvel idősebb, mint Bigyó. Jobb lábára sántít, így amikor Kellyanne valahonnan elkésik, mindig arra hivatkozik, hogy Babó miatt csak lassabban tudott jönni, mert be kellett várnia. Babó szeret égzengéskor a szabadban táncolni. Van egy tulajdonsága is, amely miatt őt át lehet sorolni egy másik képzeletbelibarát-csoportba. E karakterek nem szokványos formák, valamilyen speciális erő, tulajdonság birtokában vannak, vagy valamilyen szokatlan testi adottsággal rendelkeznek. Ez a típus a képzeletbeliek 17%-át teszi ki (Taylor, 2003).

Babónak az a speciális adottsága, hogy át tud menni a falakon. (Érdekes, hogy Budo szintén rendelkezik e természetfeletti adottsággal).

Babó és Bigyó külön-külön is léteznek, mégis csak ketten alkotnak egyfajta egészet. Alapjában véve csendesek, és mindenhova együtt járnak. Szeretik a nyalókát, az Ibolya Morzsát és a Cseresznye Csodát, és nem félnek a Villámháton élő nagyobb gyerekektől. Angolul beszélnek, vagy füttyel értetik meg magukat, és csak egy bizonyos fajta ember hallhatja, hogy mit beszélnek.

Érdekesség, hogy ebben a könyvben is előfordul – bár csak említés szintjén – egy másik képzeletbeli barát. Gazdája nevét nem is tudjuk meg, csak azt, hogy az ő társa sokkal „klaszszabb" lény. A neve Erik, s ő egy óriási, zöld nindzsa csőrös emlős. Viszont közte és megalkotója között nincsen semmiféle kommunikáció. A megismert attribútumok alapján ez a képzeletbeli entitás az állatalakban megjelenők csoportjába sorolható.

Miközben azt látjuk, hogy Budó és Babó között több hasonlóság is van, talán még fontosabbak a különbségek. Miközben mindegyikük valamilyen céllal „jött létre", ez a cél nem egészen egyezik. Budóra azért volt szükség, mert Maxnek problémái voltak az életben, a mindennapi boldogulásban, a leghétköznapibb apróságok is kihívást jelentettek számára – ha nem volt ott a társa. (A kórházban lévő gyerekek még egyértelműbb okkal alkottak maguknak segítőt: velük könnyebb volt megbirkózni a betegségükből adódó magányossággal, fájdalmaikkal).

Kellyanne esete ezekhez képest nehezebben megfejthető. Legnagyobb problémája valószínűleg az volt, hogy magányosnak érezte magát, s ezt az érzést enyhítették barátai. Bár az efféle magányérzet gyakoribb az egykéknél (Taylor, 1999), a kislánynak valószínűleg kevésbé lehetett társa az ellenkező nemű, tőle jelentősen eltérő személyiségű testvére.

Ebből a szempontból Max szinte „tankönyvi példa", hiszen egyke, ráadásul még Asperger-szindrómás is. Így duplán ki van téve a magányosság érzésének, igazi (nem virtuális) barátság kialakulására alig van esélye.

Kellyanne esetében nem kapunk pontos élettörténetet, nem ismerjük az előzményeket, csak annyit tudunk, hogy képzeletbeli barátai már hosszú ideje megvannak. Így csak következtetni tudunk arra néhány utalásból, hogy Babó és Bigyó segítenek neki elviselni a poros kisvárosi lét fantáziátlanságát, ahol az emberek gondolata csak az opálkőbányászat körül forog.

A társaság mellett egy képzeletbeli barát szolgálhatja a felelősségvállalás elkerülését is. Fontos tisztázni, hogy bár ez negatívan is hathat a gyerekre, az efféle bűnbakgyártás szerves része annak a fejlődési folyamatnak, melynek során a gyermek megtanulja az önkontrollt, amíg a szabályokat elsajátítja, és azok belső indíttatásúvá válnak. A hibáztatás folyamata segít a gyermeknek azonosulni, és belsővé tenni a szülők felől érkező elvárásokat (Taylor, 1999).

Ennél is közvetlenebb segítséget kap Max akkor, amikor Budo támogatásával sikerül kiszabadulnia a fogságból. Amikor leblokkol, ott áll mellette, és szaladásra biztatja. Így, neki köszönhetően, a gyerek nem áll meg, és végül haza is talál.

Kellyanne estében a képzeletbeli barátok személyiségfejlesztő hatásával kapcsolatban ambivalens érzéseink lehetnek. Hiszen ha szigorúan nézzük a történetet, a kislány meghal azután – s amiatt –, hogy elveszíti a képzeletbeli barátait. Más körülményeket is figyelembe véve már árnyaltabb a kép. A kislányt egyedülléte és az állandó konfliktusokkal, veszekedésekkel teli légkör valószínűleg nagyon megviselte. Ám képzeletbeli barátainak eltűnése összehozta a családot, megbékítette őket, és „megtanította" őket az összefogás erejére és a reménykedésre. A reményre, hogy egyszer majd jobb lesz, hogy egyszer majd találnak egy opálkövet. De addig is támogatniuk kell egymást, és kell, hogy legyen hitük valamiben, ami nem látható vagy kézzel fogható, mégis ott van.

Összegzés

Tanulmányunkban két kortárs ifjúsági regény különös karaktereit vettük górcső alá. Ben Rice és Matthew Dicks könyvében egyaránt fontos szerepet kapnak a képzeletbeli barátok, valójában mindkét esetben ők is főszereplők a főszereplők mellett.

A kötetek hasonlósága mellett azonban talán még izgalmasabbak a különbségek. Dicks Asperger-szindrómás hőse mellett egész más szerepet tölt be Budo, mint Kellyanne mellett Babó és Bigyó. Érdekesek az eltérések a tekintetben is, hogy míg az előbbi szerző nagy gondot fordít a látható, sőt a kreált világ részleteinek bemutatására is, utóbbi esetben egyértelműen a lélektani háttér a fontosabb. (Ezzel összhangban Rice nem írt krimiszerű izgalmakat, míg *A képzeletbeli barát naplója* kifejezetten kalandos eseménysort mutat be).

Bár a regények befejezése egészen különböző, a képzeletbeli barátoknak kulcsszerepük van abban, hogy egyfajta feloldással érjenek véget. Ahhoz azonban, hogy ezt a feloldást valóban megéljük, hitelesnek kell éreznünk Kellyanne és Max gyötrődéseit, nehézségeit, ahogy azt is, hogy valóban szükségük volt kitalált társakra. S nem utolsósorban különösen fontos, hogy e lények leírása, megjelenítése is pontos legyen.

Munkánk során nagy hangsúlyt helyeztünk arra, hogy az elérhető, a témára vonatkozó pszichológiai szakirodalom segítségével ezt a hitelességet „ellenőrizzük". Mindezek eredménye – talán nem csupán számunkra – az a megállapítás lett, hogy az említett két könyv erényei között ott van a szereplők – legyenek azok valóságosak vagy képzeletbeliek – pontos, hiteles ábrázolása. S talán ettől is különlegesek e regények.

BIBLIOGRÁFIA

Allan, J. G. – Fornagy, P. – Bateman, A. W. (2011). *Mentalizáció a klinikai gyakorlatban*. Budapest: Oriold és Társa.

Atkinson, R. C. – Hilgard, E. (2005). *Pszichológia.* Budapest: Osiris Kiadó.

Csányi, N. (é. n.): *Asperger szindróma* In: Pindur honlapja. [online] cop. [é. n.] <URL: http://www.pindur.hu/index.php/nevelunk/644-asperger-szindroma.html [2015. 02. 20.]

Dicks, M. (2012). *Egy képzeletbeli barát naplója.* Budapest: Kolibri.

Freud, A. (1936). *The Ego and the Mechanisms of Defence.* New York: International Universities Press.

Gombos, P. (2013). *Max fura egy kicsit*. In: Meseutca honlapja. [online] cop. 2013. 06. 11. <URL: http://meseutca.hu/2013/06/11/max-fura-egy-kicsit/ [2016. 09. 10.]

Hart, T. – Zellars, E. E. (2006). When Imaginary Companions Are Sources of Wisdom. *Encounter*; 19. évf. 1. sz. pp. 6–15.

Jellesma, F. C. – Hoffenaar, P. J. (2013). Parental website-descriptions of children's imaginary companions. In: *Psychologica Belgica*, 53 évf. 1. sz. pp. 117–124. doi: https://doi.org/10.5334/pb-53-1-117

Juhászné Gáspár, D. (2007). *Az Asperger-szindróma*. In: fejlesztők honlapja [online] cop. 2007. 12. 30. <URL: http://fejlesztok.hu/hasznos-olvasmanyok/autizmus/64-az-asperger-szindroma [2016. 01. 12.]

Kádár, A. (2012). *Mesepszichológia*. Budapest: Kulcslyuk Kiadó.

Kádár, A. (2013). *Senki sincs a sarokban, de hozzá beszél a gyerekem – mit tegyek?* In: hvg.hu [online] cop. 2013. 12. 24. <URL: http://hvg.hu/plazs/20131220_Segitseg_kepzeletbeli_baratja_van_a_gyere [2016. 09. 01.]

Kovács P. (2012). *Gyerekkori képzelt barátok.* [online] In: felismeres.hu oldala. cop. 2012. cop. 2012. 09. 04. <URL: http://www.felismeres.hu/urlap/gyerekkorikepzeltbarat.pdf [2016. 09. 04.]

Lydon, D. (2011). Imaginary companions: are they good for children? In: *Student Psychology Journal*, II. évf. pp. 69–78.

Mérei, F. – Binét, Á., V. (1981). *Gyermeklélektan*. Budapest: Gondolat.

NINDS (2012). *Asperger Syndrome Fact Sheet*. In: National Institute of Neurogical Disorders and Stroke honlapja. [online] cop. 2012. október <URL: http://www.ninds.nih.gov/disorders/asperger/detail_asperger.htm?css=print [2015. 12. 20.]

Rice, B. (2002). *Babó és Bigyó*. Budapest: Ulpius-ház.

Rózsa, J. (2014). *A képzeletbeli barát szerepe a gyermeki fejlődésben.* [online] A Magyar Coachszemle honlapja. cop. 2014. 0 9. 30. <URL: http://coachszemle.hu/life/521-a-kepzeletbeli-barat-szerepe-a-gyermeki-fejlodesben [2016. 08. 28.]

Szekér Sz. (2011): *Egyre többen fedezik fel, hogy Asperger-szindrómások*. In: Origo honlapja [online] cop. 2011. 06. 27. <URL: http://www.origo.hu/egeszseg/20110627-egyre-tobben-kerik-felnottkent-az-aspergerszindroma-diagnozist-autizmus-spektrumzavar.html [2016. 09. 11.]

Szekér, Sz. (2012). *Csak néhány évig élnek a képzeletbeli barátok*. In: Origo honlapja. [online] cop. 2012. 05. 03. <URL: http://www.origo.hu/egeszseg/20120502-csak-nehany-evig-elnek-a-kepzelt-baratok.html [2014. 12. 28.]

Taylor, M. (1999). *Imaginary companions and the children who create them.* New York: Oxford University Press. doi: 10.1017/s0021963099275397

Taylor, M. (2003). *Children's imaginary companions*. [online] In: Bayerischer Rundfunk honlapja. [online] München, cop. é. n. <URL: http://www.br-online.de/jugend/izi/english/publication/televizion/16_2003_1/e_taylor_childrens.pdf [2014. 12. 28.]

Taylor, M. – Mottweiler, C. M. (2008). Imaginary companions pretending they are real but knowing they are not. In: *American Journal of Play*, I. évf. 1. sz. pp. 47–54.

Vostrovsky, C. (1895). A study of imaginary companions. *Education*, 15. évf., pp. 383-398.

Wigger, B. J. See-through Knowing. Learning from children and Their Invisibile Friends. In: *Journal of Childhood and Religion* [online] cop. 2010. <URL: http://childhoodandreligion.com/wp-content/uploads/2015/03/Wigger-May-2011.pdf [2015. 03. 25.]

GOMBOS, PÉTER – SÁROSI, SZILVIA

A PSYCHOLOGICAL PHENOMENON AND ITS PRESENCE IN CHILDREN'S LITERATURE

The aim of the authors of this study is to present the common features of the two young adult novels (Ben Rice: Pobby and Dingan; Matthew Dicks: Memoirs of an imaginary friend) highlighting the character and the role of ”imaginary friends”. Since psychological academic literature deals with this issue seriously (primarily in the United States), we first use these sources to get a clarified picture about the notion and the possible classifications of the imaginary friends. We illustrate it with case studies.

The second part of the study presents the chosen novels as well as the entities invented by the juvenile protagonists, referring to psychological literature, in order to indicate the significance of these characters in children's lives.

DOI: 10.17165/TP.2016.3-4.8

GYÖNGY KINGA[1]

A csecsemő- és kisgyermeknevelő alapképzési szak képzési és kimeneti követelményei egy országos vizsgálat fényében

2011-ben országos feltáró vizsgálatot folytattunk a kisgyermeknevelő szakmai jellemzőkről. Az akkor dolgozó kisgyermeknevelő populáció 13,9%-ától (N=920) kaptunk válaszokat. A nyílt kérdésekre adott írásos válaszok tartalomelemzését a szöveg digitalizálása után Maxdictio bővítménnyel rendelkező MAXQDA12 (VERBI GmbH) számítógépes szoftver segítségével végeztük el. Írásunkban az így kirajzolódó szakmai képet vetjük össze a 18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendeletben szereplő, képzési és kimeneti követelményekben leírt tudással, képességekkel, attitűddel, autonómiával.

1. Bevezetés

A pedagógusok ideális tulajdonságairól szóló kutatások hosszú múltra nyúlnak vissza. Különböznek egymástól ezek a vizsgálatok abban a tekintetben, hogy kit kérdeznek: szülőket (Nyitrai & Kontra, 2015), gyermekeket (Járai, 2015), pedagógusképzésben levő hallgatókat (N. Kollár, 2011), vagy magukat a pedagógusokat (N. Kollár, 2008), közülük is mely életkorú gyermekekkel dolgozókat. Legszámosabbak a tanárokról szóló vizsgálatok, és ahogy a gyermekek életkora csökken, úgy csökken a pedagógusaikról szóló kutatások száma. Jelen vizsgálatunkat kisgyermeknevelő célcsoporttal vettük fel – ez a magyarországi pedagógiai kutatások teréből eddig egy kimaradó célcsoport volt, a pedagógusi pályára 2009-ben becsatlakozó képzési szakról van szó.

A vizsgálatok módszertanukban is különbözőek. A kérdőíves vizsgálatok tulajdonság- vagy készséglisták megítélését kérik a válaszadóktól (N. Kollár, 2008; N. Kollár, 2011; Nagy, 2008; Nyitrai & Kontra, 2015). Léteznek nyílt lekérdezést alkalmazó vizsgálatok is, melyek a megfelelési igényt jobban képesek kiküszöbölni kész válaszokat felkínáló kérdőíveknél (Taskó, et al., 2016; Járai, 2015). A megfigyelést alkalmazó vizsgálatok a tulajdonságok megkérdezése helyett a gyermekekkel való interakciók megfigyelése révén írják le a gyermekek fejlődését leginkább támogató pedagógusi jellemzőket (Clarke-Stewart & Allhusen, 2005). A kutatói energiaráfordítás optimalizálása mellett a legszélesebb körű lekérdezés lehetőségét az írásos

[1] doktorjelölt, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Pszichológiai Doktori Iskola; tanársegéd, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Tanító- és Óvóképző Kar, Neveléstudományi Tanszék, *kingagyongy@gmail.com*

kérdőívezés szolgáltatta; a megfelelési kényszer kiiktatására nyílt végű kérdéseket tettünk fel kérdőívünkben.

Az ideális pedagógus-jellemzőkről szóló kutatásokból származó információk használhatósága többrétű. Egyrészt hozzájárulnak egy általános szakmai ideál leírásához, mely felé a szakma gyakorlói vagy a képzésben levők törekednek. Másrészt a szakmai elvárásokat is tükrözhetik, melynek a szakma művelőinek meg kell felelniük, és a minőségbiztosítás szempontjainak megalkotásában is támpontot jelenthetnek. Harmadrészt bizonyos csoportosító változók mentén különböző pedagóguscsoportok összehasonlíthatók (Nagy, 2008). Negyedrészt, korrelációs vizsgálatok esetén pedagógusok személyiségdimenzióival együtt járó változók is vizsgálhatók, pl. pályamotiváció, pályaelhagyás (Paksi, et al., 2015). Végül, a longitudinális dizájnt alkalmazó kontrollált megfigyeléses vizsgálatok bizonyító erejűek a pedagógus-jellemzők gyermekekre gyakorolt rövid és hosszú távú hatásainak tekintetében is (pl. NICHD vizsgálat, idézi Clarke-Stewart & Allhusen, 2005). E jelen vizsgálat a felsőoktatásban használt képzési és kimeneti követelmények implikálásához szolgáltat támpontot.

2. A csecsemő- és kisgyermeknevelő alapképzési szak képzési és kimeneti követelményei

Az Európai Képesítési Keretrendszerhez (EKKR) való 2008-as csatlakozást követően[2] került kidolgozásra a Magyar Képesítési Keretrendszer (MKKR, korábbi nevén Országos Képesítési Keretrendszer), mely lehetővé teszi az Európai Felsőoktatási Térségen belüli mobilitást.

E keretrendszer adott képzési területeken képzési szinteket különböztet meg. A képesítési keretrendszer kimenetorientált, rögzíti adott képzési fokozatra jellemző képzési és kimeneti követelményeket (KKK) (Derényi & Vámos, 2015). Ezeket az 18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet[3] tartalmazza az egyes képesítések tekintetében.

2.1. A képzési és kimeneti követelmények megalkotása

A Magyar Rektori Konferencia és az EMMI támogatásával, vezetésével 2015. év során szakértői munkacsoportok írták meg a képzési és kimeneti követelményeket (képzési szakonként,

[2] A Kormány 2069./2008. (VI. 6.)) Korm. határozata az Európai Képesítési Keretrendszerhez való csatlakozásról és az Országos Képesítési Keretrendszer létrehozásáról

[3] 18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet a felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiről, valamint a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet módosításáról

adott fokozatokon). Ezt a munkát fejlesztéstámogató szakemberek kísérték, egy első KKK tervezet elkészítését konzultáció követte, majd egy átdolgozási munkafolyamat is lezajlott (Derényi & Vámos, 2015).

A képzési és kimeneti követelmények négy kategóriát használnak: tudás, képesség, attitűd, valamint az autonómia és felelősségvállalás.

2.2. A csecsemő- és kisgyermeknevelő alapképzési szak képzési és kimeneti követelményeinek felépítése

A csecsemő- és kisgyermeknevelő alapképzési szak képzési és kimeneti követelményeit olvasva feltűnnek a tudás, képességek, attitűdök leírása közben az ezeket szervező témakörök, melyeket az 1. táblázat foglal össze (a számok a KKK bekezdéseinek sorszámait jelölik).

	Tudás	**Képesség**	**Attitűd**
Olyan megfogalmazás, mely holisztikusan próbálja az egész szakma feladatait megragadni	1	1	
Társadalom, kultúra	2	2	7
A gyermek tanulása, pedagógiai tervezés	3, 8	3	6?
Bölcsőde mint intézmény	4	(3)	10, 11
A gyermek testi jólléte, gondozása	5	5, 7	2, 6?
A fejlődés követése és támogatása	6, 7	4, 6	1
Játék	8, 9	8	3
Művészeti nevelés	10	9	4, 5
Család	11, 12	10	9
Tanácsadás	13	11	8

1. táblázat. A csecsemő- és kisgyermeknevelő alapképzési szak képzési és kimeneti követelményeiben (18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet) megjelenő tartalmak a bekezdések sorszáma szerint

Jelölések: () – másodlagosan besorolható, ? – nem egyértelmű a besorolás

Az *1. táblázat*ból látható, hogy e témakörök mindegyikéhez rendeltek a KKK megalkotói tudást, képességeket és attitűdöket. Ezeket a tartalmakat az intézményi képzési programokban minimálisan meg kell jeleníteni (Magyar Rektori Konferencia, 2015).

3. Országos vizsgálat a kisgyermeknevelői tulajdonságokról

3.1. Minta

2011 februárjában a nyilvános e-mail címmel rendelkező magyarországi bölcsődék vezetői kapták meg a vizsgálatról szóló tájékoztatót és a kérdőívet, melyet a bölcsődéjükben dolgozó kisgyermeknevelők felé továbbítottak (a vizsgálatban használt bölcsődei adatbázis elérhetősége: Gyöngy, 2014, pp. 127–151). Az akkor dolgozó kisgyermeknevelő populáció 13,9%-ától (N = 920) érkezett válasz a kérdőívekre. A kérdőívek az ország összes régiójából érkeztek, mindazonáltal a minta nem reprezentatív.

3.2. Módszer

A kérdőív három részből állt: az első rész általános kérdéseket tartalmazott a neveléssel kapcsolatban, a második rész a művészeti nevelés gyakorlatáról szólt, a harmadik rész pedig a kiértékelést segítő demográfiai adatokra kérdezett rá. Jelen publikáció a kérdőív első részében található kérdések közül azokat taglalja, melyek a szakmai énképpel kapcsolatosak:

(1) Bizonyára találkozott már egy vagy több olyan kollégával, akit Ön példaértékűnek tart. Kérem, írja le a tapasztalatai szerint leginkább példaértékű gondozó(nő)t pár szóban!
(2) Ha Ön egy bölcsődét vezetne, mi alapján választaná ki a gondozónőket?
(3) Mik az Ön erősségei gondozónőként?

Az első kérdés az ideálisnak tartott kisgyermeknevelői tulajdonságokra kérdez rá, a második a kiválasztás pillanatában fontos szakmai attribútumokra, a harmadik pedig a szakmai énkép pozitívumaira. Végeredményben hasonló szempontból szándékoztunk rákérdezni ugyanarra a szakmai képre.

3.3. Vizsgálati kérdések

Három vizsgálati kérdést fogalmaztunk meg:

(1) Feltáró vizsgálatunk elsődleges kérdése az volt, hogy a dolgozó kisgyermeknevelők milyen szakmai jellemzőket írnak le. Reméltük, hogy egyszerű tulajdonságlistáknál részletesebb válaszokat nyerünk a nyílt kérdések révén.
(2) Feltételeztük, hogy a három kérdésre hasonló válaszokat adnak a kisgyermeknevelők, mind kvalitatív szempontból, tartalmilag, mind kvantitatív szempontból, a gyakoriságokat tekintve.

(3) Le kívántuk írni a feltáró vizsgálatban jelentkező tartalmak (szakmai jellemzők) fontossági sorrendjét az egymáshoz képesti említési arányok segítségével.

3.4. Elemzés mikéntje

A nagyszámú kérdőív miatt a kézi feldolgozású tartalomelemzés megbízhatatlannak bizonyult. Maxdictio bővítménnyel rendelkező MAXQDA12 (VERBI GbmH) szoftver segítségével történt a tartalomelemzés.

Kérdésenként összeállíttattunk a szoftverrel egy-egy szólistát (szótárt) a kérdésekre adott válaszokból. Ez a szótár tartalmazta az összes szóalakot, melyet a válaszadók használtak. A szólisták gyakoriság, illetve betűrend szerinti sorrendbe is rendezhetők.

A három szólistát kódokba szerveztük a szinonimák összevonásával. A kódokra automatizált kódutasítást írtunk. A MAXQDA a kódolás folyamatában lehetővé teszi a találatok ellenőrzését a szövegkörnyezet alapján. Ennek segítségével a kódutasítás finomítható, például az „ápolt külső" kapcsán a „külső" szó „külső megfigyelő", illetve „külső tényező" szókapcsolatban más jelentést hordoz, ezeket az automatizált kódutasításban ki lehet zárni a kódolandó tételek közül.

A kód megjelenését vagy nem megjelenését rögzítettük, azaz kérdésenként és kódonként maximum egy kód születhetett. A lekódolt tételek azonos hosszúságúak voltak, azaz bekezdésenként történt a kódolás. Ha szót vagy mondatot kódoltattunk volna, lehetségessé vált volna, hogy személyenként egynél magasabb kódértékek is szülessenek kérdésenként, ha a személy hosszabban fejtette ki válaszát.

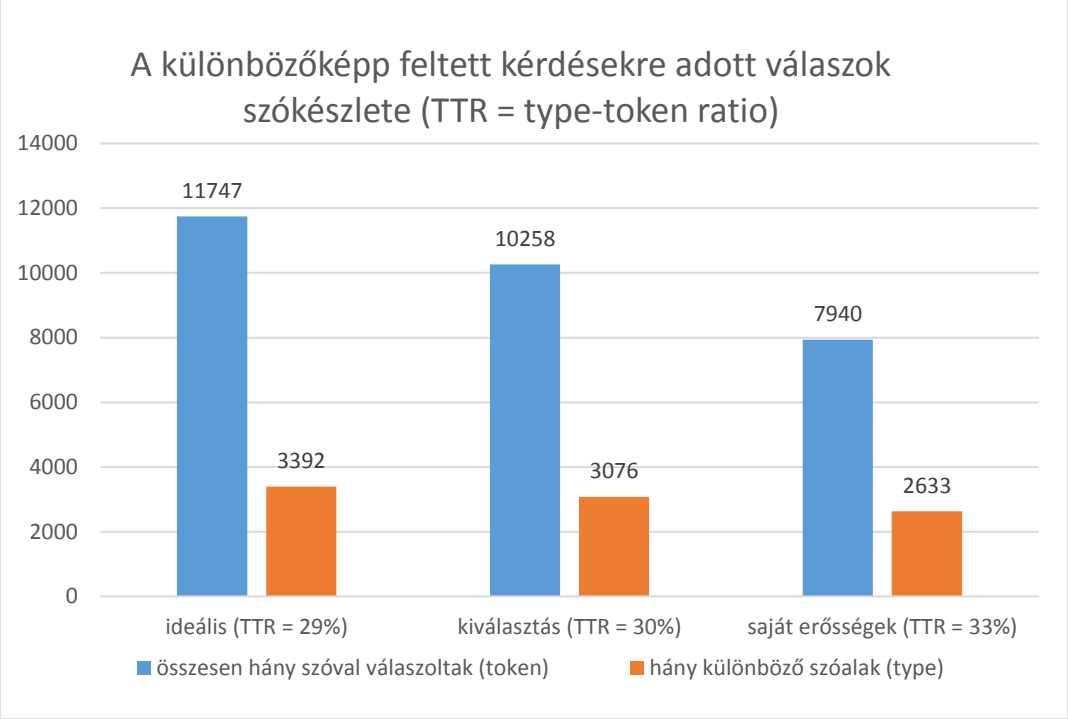
A lekódolt tételek a MAXQDA szoftverrel ellenőrizhetők és visszakereshetők kódolás után is. Az ellenőrzésre a kódolást követően egy hónappal később került sor.

3.5. Jel-alak arány (type-token ratio TTR) szerinti elemzés

A három különbözőképp feltett kérdésre született válaszokat összehasonlítottuk a tekintetben, hogy összesen hány szóval válaszolnak a személyek (token), és ebben hányféle különböző szóalak fordul elő (type). E kettő aránya azt mutatja meg, mennyire választékosan fejezik ki magukat.

Az *1. ábrán* látható, hogy az ideális kisgyermeknevelő tulajdonságairól a legkönnyebb beszélni a válaszadók számára. Ezzel szemben a saját erősségekről kevesebb szóval beszélnek, de tartalmát tekintve nagyobb variabilitással. Kvalitatívan a tartalmakat tekintve ez azt jelenti,

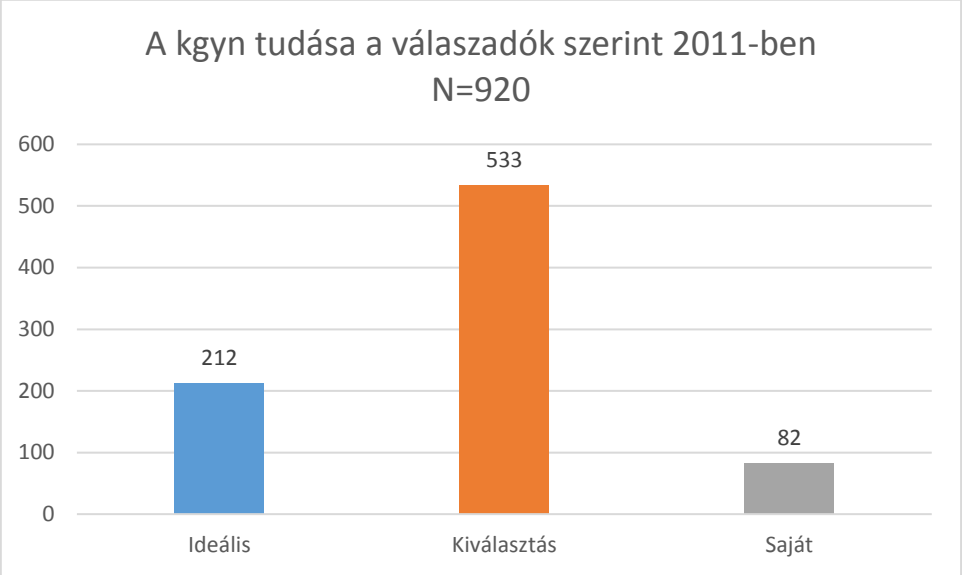
hogy nagyobb a valószínűsége annak, hogy a válaszadó saját magáról szólva konkretizálja állítását pl. *„a mese fontos”* helyett azt írja *„szoktam elalvás előtt saját szavaimmal mesélni a gyerekeknek”*.



1. ábra. Az ideális kisgyermeknevelői jellemzőkről, a kiválasztás pillanatában fontos tulajdonságokról és a saját erősségekről szóló kérdésekre adott válaszok szókészlete és jelalak aránya. A gyakoriságok kereszttáblájának Chi-négyzet próbája alapján ezek szignifikánsan eltérnek egymástól ($p < 0{,}001$).

3.6. Az eredmények a KKK kompetenciaterületei szerint szervezve: 1. Tudás

A tudás tekintetében a válaszadók kevéssé konkretizálták a tudás formáját, általánosságban említették a szakmai tudást, ismereteket, szakértelmet, szakmai felkészültséget, végzettséget, intelligenciát. Az *2. ábrán* látható, hogy a kiválasztás tekintetében a szaktudásnak kiemelt jelentősége van: a diploma megléte feltétele a felvételnek.



2. ábra. A kisgyermeknevelők tudása a válaszadók szerint az ideális kisgyermeknevelői jellemzők, a kiválasztás pillanatában fontos tulajdonságok és a saját erősségek tekintetében

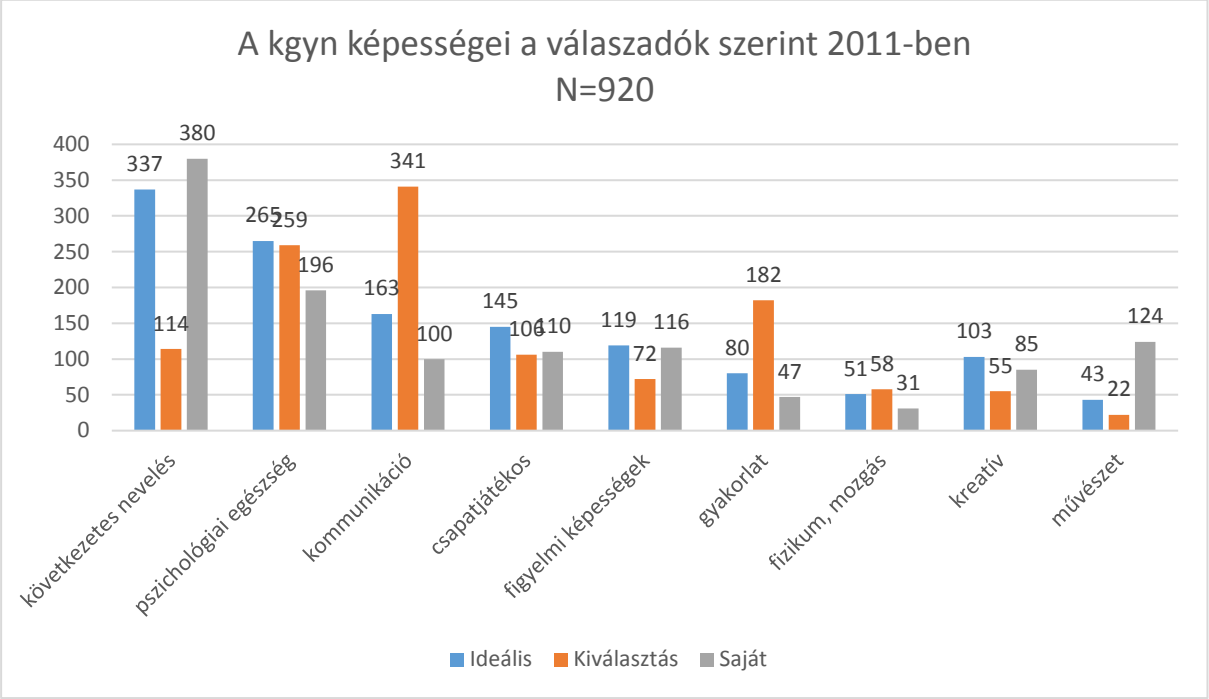
Ha másképp kérdeztük a válaszadókat, akkor nagyobb arányban neveztek meg konkrét tanulási tartalmakat. *A kisgyermeknevelő képzésben Ön szerint milyen téren kell a pszichológusoknak felkészítenie a hallgatókat?* – erre a kérdésre válaszul az alábbi tartalmakat kapjuk: fejlődéslélektan (mozgás, manipuláció, érzelmek, kogníció fejlődése), játék pszichológiája, nevelési nehézségek, normatív fejlődéstől való eltérések, személyiség-lélektan, általános pszichológia, személyiségtréning, esettanulmányok, családszociológia, pedagógia. E felsorolásban vannak olyan tételek is (a családszociológia és a pedagógia), melyeket nem pszichológus végzettségű oktató tanítana a felsőoktatásban. A családszociológia említési aránya elenyésző, emiatt feltételezhető, hogy tévedésről lehet szó, esetleg a válaszadók a családszociológiát a családokkal való kapcsolattartás szinonimájaként használták. A pedagógia említési aránya ugyancsak elenyésző, itt az említések a pedagógiai helyzetek pszichológiai szempontból való elemzésének szükségességét emelik ki.

3.7. Az eredmények a KKK kompetenciaterületei szerint szervezve: 2. Képességek

A képességek tekintetében a válaszok sokrétűek voltak. A *3. ábrán* szereplő kódok magyarázata:

- Következetes nevelés. A gyermekek irányában tanúsított következetes és határozott nevelői magatartás, nevelési kérdésekben jó helyzetfelismerő képesség és a gyermekek konfliktusainak megoldási képessége.

- Pszichológiai egészség. Olyan pszichés beállítódás, mely hozzájárul az egyén pszichés egészségéhez, jóllétéhez: pozitivitás, derű (depresszió ellentéte), nyugodtság, kiegyensúlyozottság feszültségtűrés, önismeret és emberismeret, humor.
- Kommunikáció. A kisgyermeknevelő általános kommunikációs készsége (akár felnőttek, akár gyermekek irányában), azon belül beszéde, kiejtése, fogalmazási készsége, szókincse, valamint a kommunikáció nonverbális elemei: gesztusai, mimikája, hangereje.
- Csapatjátékos. A team-munkához szükséges készségek: munkatársakkal való együttműködés, alkalmazkodás, kompromisszumkészség, beilleszkedés a teambe, kollegialitás.
- Figyelmi készségek. A kisgyermekek csoportos neveléséhez szükséges figyelemirányítási készség: a csoport átlátásának képessége, folyamatos figyelem, a gyermekek számontartása.
- Gyakorlat. Gyakorlati tapasztalat, munkatapasztalat, hatékony munkaszervezési készségek.
- Fizikum, mozgás. Egyrészt fizikai állóképesség, testi, érzékszervi egészség, teherbírás, másrészt a mozdulatok finomsága, lágysága. Elenyésző számban, de megjelenik a „nem dohányzik” tartalom is.
- Kreatív: kreativitás, ötletesség. Mivel a válaszokban a kreativitás általában nincs bővebben kifejtve, ezért kérdés, hogy a kreativitás alatt csupán kézügyességet, ötletes dolgok készítését értik-e vagy a kreativitást a pszichológiai értelemben használják, akár nevelési helyzetekben való kreatív helyzetmegoldásokra.
- Művészet: ének-zene, hangszerjáték, rajz, kézügyesség, mondóka, mese, vers ismerete és használata a gyermekek közt.



3. ábra. A kisgyermeknevelő képességei a válaszadók szerint az ideális kisgyermeknevelői jellemzők, a kiválasztás pillanatában fontos tulajdonságok és a saját erősségek tekintetében

A kisgyermeknevelői képességek tekintetében is megfigyelhető az a tendencia, hogy a kiválasztás pillanatában mások a kiemelkedő jellemzők, mint a munka során. Látható, hogy a kiválasztás tekintetében a kiválasztás módszerei behatárolják a fontosnak tartott képességterületek mérhetőségét: pl. egy interjú alatt jól mérhetők a jelentkező kommunikációs képességei, azonban a nevelési módszerei kevésbé tesztelhetők – legfeljebb nevelési nézetek ellenőrizhetők. A megosztott figyelem képessége is kevéssé látható egy interjú alatt.

A gyakorlati jártasság, begyakorlottság, munkaszervezési fogások ismerete a kiválasztáskor elvárt dolognak tűnik, melyet azonban saját gyakorlatuk tekintetében nem sokan említettek, annak ellenére, hogy a minta kb. kétharmada 10 évnél több munkatapasztalattal rendelkezett; ez a kiválasztás pillanatában minimumkövetelménynek tűnik.

A háromféleképp feltett kérdésre hasonló gyakoriságokat kaptunk a pszichológiai egészség, a csapatjátékos és a fizikum/mozgás kódok tekintetében.

A művészeti képességek tekintetében érdekes, hogy míg a kiválasztáskor ez a terület csak keveseknek jut eszébe, saját munkájuk tekintetében már jóval többen fontosnak tartják megemlíteni.

3.8. Az eredmények a KKK kompetenciaterületei szerint szervezve: 3. Attitűdök

Az attitűdök tekintetében a képességekhez hasonlóan több különböző tartalom merült fel *(4. ábra)*:

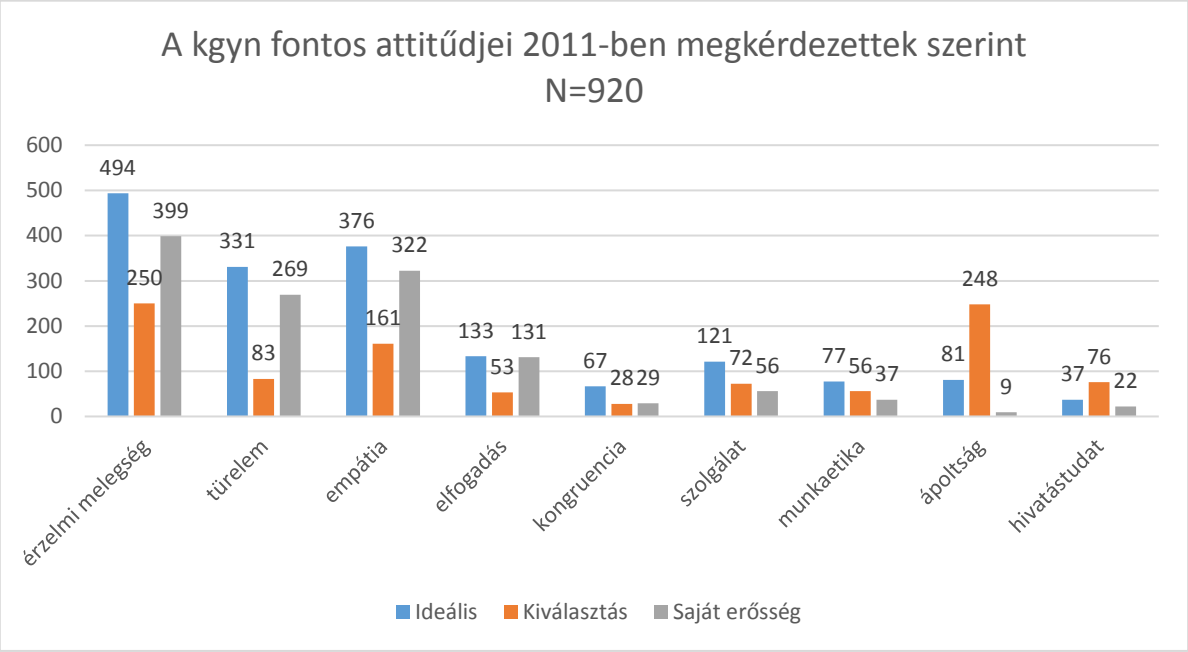
- A gyermekhez érzelmileg meleg viszonyulás: a gyermek irányában szeretetteli, bizalomgerjesztő, mosolygós a kisgyermeknevelő, gondolkodásában gyermekközpontú.
- Türelem: a kisgyermeknevelő a gyermek irányában türelmes, kivárja a gyermek válaszát, és kitart az érzelmileg meleg viszonyulásában.
- Empátia: elsősorban a gyermekkel empatikus a kisgyermeknevelő, miközben felnőttek iránt is képes empátiára.
- Elfogadás: elsősorban a gyermekek felé feltétel nélküli elfogadással van, másrészt a gyermekek családjai iránt is toleráns, nem diszkriminatív.
- Kongruencia: hiteles, szavahihető, őszinte, de alapvetően nem a gyermekek irányában. A gyermekek irányában a saját problémák otthon hagyása, a gyermekek ezektől való megkímélése a vezető elv. A gyermekek irányában mutatott kongruencia a példamutatásban nyilvánul meg, amit a gyermekektől elvár, azt ő maga is megteszi.
- Szolgálat: alázatos, segítőkész, altruista – akár a gyermekek, akár a családok, akár a munkatársak irányában.
- Munkaetika: munkafegyelem, kötelességtudat, kiszámíthatóság, lelkiismeretesség, megbízhatóság, becsületesség, rendszeretet, etikus magatartás.
- Ápoltság: megjelenésére adó, tiszta, ápolt.
- Hivatástudat: elhivatottság, elkötelezettség, hivatástudat, szakmaszeretet.

A három különböző kérdésre adott válaszok szerint a gyermekek és családjaik, szüleik iránt megnyilvánuló viszonyulások a mindennapokban nagyobb hangsúlyt kapnak, mint a kiválasztás során.

A *türelem* kód azért került az attitűdökhöz, mert a gyermeki sajátosságok iránti elfogadó attitűd tükröződik a türelmes viselkedésben, amennyiben a kisgyermeknevelő képes kivárni a gyermek próbálkozásait, illetve kitart az érzelmileg meleg viszonyulásában.

Noha a megjelenés nem tartozik általában az attitűdökhöz, azért kerül mégis ide, mert a külsőben tükröződik a személy szakmai szereppel való azonosulása. Az ápoltság, tisztaság, igényes külső kiválasztáskor való meglepő gyakori említése kérdéseket vet fel. Feltételezhető, hogy a jelentkezőkkel szembeni minimumkövetelményről van szó, mivel a válaszadók saját magukkal kapcsolatban alig említik a témakört. Ugyanakkor – mivel az ideális kisgyermeknevelő tulajdonságai közt is megjelenik ez a tartalom – kérdés, hogy a szakmai szereppel való

azonosulásról szól-e a külsővel kapcsolatos elvárás (pl. egy kisgyermeknevelő nem hord műkörmöt, mivel ez a napi munkájában akadályozza), vagy a bölcsőde egykori, egészségügyi rendszerbe való beágyazottságával magyarázható általános tisztasági elvárásról van-e szó.



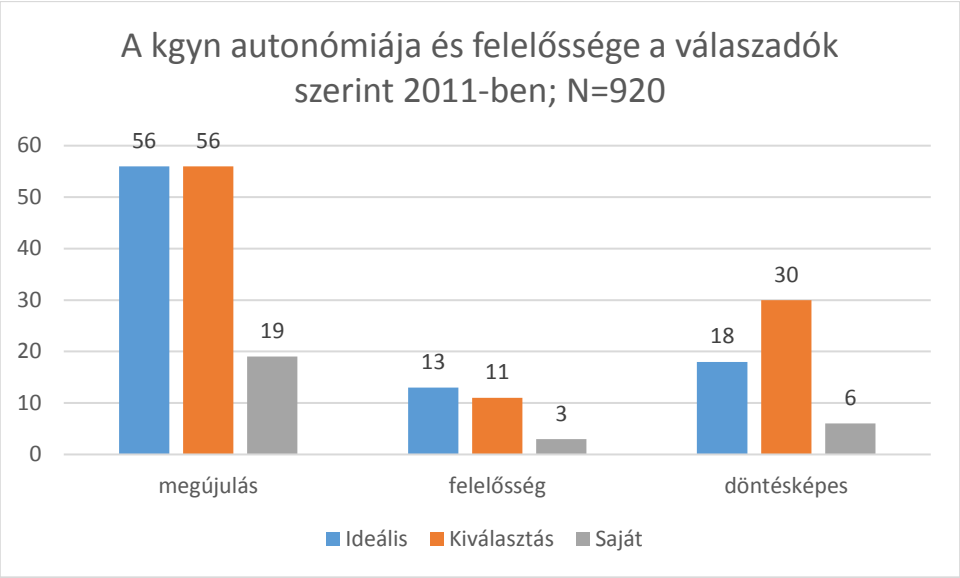
4. ábra. A kisgyermeknevelő attitűdjei a válaszadók szerint az ideális kisgyermeknevelői jellemzők, a kiválasztás pillanatában fontos tulajdonságok és a saját erősségek tekintetében

3.9. Az eredmények a KKK kompetenciaterületei szerint szervezve: 4. Autonómia és felelősség

Az autonómia és felelősség témakörébe eső válaszok *(5. ábra)* elenyésző mértékben jelennek meg:

- Megújulás: megújulásra való képesség, fogékonyság új ötletekre.
- Felelősség: Felelősségtudat, és -vállalás, veszélyhelyzetek felmérése.
- Döntésképes: önállóság a döntésben, talpraesettség.

Megjelenik a válaszokban az újdonságok irányában történő nyitás. Érdekes módon a felelősségvállalás és a döntésképesség a válaszadók csak mintegy 1–2%-ának jutott eszébe. Ide sorolható lett volna a kisgyermeknevelők igénye a szupervízióra, amely más kérdésre válaszul jelentkezett *(Milyen téren venné szívesen pszichológus segítségét a munkájában?)*.



5. ábra. A kisgyermeknevelő autonómiája és felelőssége a válaszadók szerint az ideális kisgyermeknevelői jellemzők, a kiválasztás pillanatában fontos tulajdonságok és a saját erősségek tekintetében

3.10. Eredmények összegzése, diszkussziója a kutatási kérdések tekintetében

A vizsgálati kérdések tekintetében az alábbiakat mondhatjuk:

(1) Sikerült a dolgozó kisgyermeknevelők számára fontos tulajdonságok leírása. Ezek a leírások (ld. kódismertetések) tartalmazták a „célcsoportot", azonban az írásos kérdőíveknek korlátja, hogy a válaszadók tömören írják le gondolataikat, azaz sok esetben nem mutatott túl tulajdonságlistán a nyílt végű lekérdezés.

(2) Feltételeztük, hogy a három kérdésre hasonló válaszokat adnak a kisgyermeknevelők, mind kvalitatív szempontból, tartalmilag, mind kvantitatív szempontból, a gyakoriságokat tekintve. Kvalitatív tartalmi szempontból a három kérdésre hasonló válaszokat adtak a kisgyermeknevelők (azonos kódutasítást használtunk mindhárom kérdés esetében). Kvantitatív szempontból azonban voltak eltérések a válaszok eloszlásai közt csoportszinten. Az ideális kisgyermeknevelő-kép és a saját erősségek tekintetében még csak-csak mutatnak hasonlóságokat az eloszlások, a kiválasztás azonban már nagyon különböző képet mutat. Ennek magyarázata az lehet, hogy a kiválasztás pillanata a gyakorlati munkával nincs összhangban, hiszen a kiválasztás felvételi interjút (is) feltételez.

(3) Le kívántuk írni a feltáró vizsgálatban jelentkező tartalmak (szakmai jellemzők) fontossági sorrendjét az egymáshoz képesti említési arányok segítségével. Noha a kérdésenként adott válaszok nem átlagolhatók le egyszerűen, az mégis látszik, hogy a legnagyobb említési gyakoriságot kapó tételek az alábbiak voltak: *érzelmi melegség, empátia,*

következetes nevelés, pszichológiai egészség, türelem – melyeknek mind a gyermekekkel való viszonyban van jelentősége.

Külön ábrán szerepelt a két legnagyobb gyakorisággal említett jellemző: *a következetes nevelés* és az *érzelmi melegség a gyermekek irányában*. E kettő együtt az erőszakmentes irányításra utal, mely a kisgyermeknevelőtől határozott, de kedves nevelést vár el.

A felelősség és döntésképesség alacsony említési arányai – a team-munka fontosságát mellé téve – arra utalnak, hogy a kisgyermeknevelés inkább vár el közösen meghozott döntéseket, mintsem egyéni felelősségvállalást.

4. A csecsemő- és kisgyermeknevelő szak képzési és kimeneti követelményeinek összevetése az országos feltáró vizsgálat eredményeivel

Az országos vizsgálat fényében elmondható, hogy míg a KKK egy nagyon tudatos pedagógust vizionál, addig a gyakorló kisgyermeknevelők alapvetőbb minimumkövetelményeket írnak le. Szembetűnő, hogy a képzési és kimeneti követelmények nem szólnak a pedagógusjelölt pszichológiai terhelhetőségéről, fizikai állóképességéről, munkaetikájáról, ápoltságáról. A csapatmunkára való készségről csak áttételesen olvashatunk. Miközben a szakma minimumkövetelményeket fogalmaz meg, olyan elvárásokat is támaszt a képzés irányában, melynek az nem feltétlenül tud megfelelni – mivel például a mentális egészséggel vagy a fizikai állóképességgel kapcsolatban nincsen (vagy csak az egészségügyi alkalmassági vizsgálat keretében van) bemeneti szűrő. Ezekkel a felsőoktatási kurzusok keretében nehéz érdemben foglalkozni. Emiatt elgondolkodtató kérdés, hogy a felsőoktatás a szakma által fontosnak tartott minimumkövetelményeknek is megfelelni képes munkavállalókat képez-e, miközben jóval magasabb szintű képzési célokat tűz ki maga elé.

BIBLIOGRÁFIA

Clarke-Stewart, A. & Allhusen, V. D. (2005). *What we know about childcare*. Cambridge (Massachusetts) és London (England): Harvard University Press.

Derényi, A. & Vámos, Á. (2015). *A felsőoktatás képzési területeinek kimeneti leírása – ajánlások*. Budapest: Oktatási Hivatal. [online] http://www.mrk.hu/wp-content/uploads/2015/06/Kimeneti-leirasok-BELIV-FUZET-NYOMDA.pdf [2016.november 22.]

Gyöngy, K. (2014). *A bölcsődei művészeti nevelés előzményei és jelen gyakorlata*. Budapest: ELTE – Eötvös. [online] http://www.eltereader.hu/media/2014/06/GyongyK_ABolcsodei_READER.pdf [2015. február 13.]

Járai, K. (2015). *Az óvódapedagógusi szerep. Óvodások pedagógusképe, különös tekintettel a férfi és női óvodapedagógusok közötti különbségekre*. Budapest: ELTE – Eötvös Kiadó.

Magyar Rektori Konferencia, (2015). *Ajánlás a KKK-k újrafogalmazásával kapcsolatos feladatok megoldására a KKK-k kidolgozását koordináló MRK szakbizottságok és a KKK-kat kidolgozó szakfelelősi munkacsoportok tagjai számára*. Hely nélk.: Kézirat. [online] http://www.mrk.hu/wp-content/uploads/2015/06/Ajánlás-a-KKK-újraírásához.docx [2016. november 22.]

N. Kollár, K. (2008). Pedagógusok pályaképe, a tanárképzéssel való elégedettségük és nehézségeik. *Pedagógusképzés*, 6. évf. 4. sz. pp. 7–34.

N. Kollár, K. (2011). Tanárjelöltek pályaképe, képzéssel való elégedettségük és nehézségeik. *Pedagógusképzés*, 9. évf. 1–2. sz. pp. 5–29.

Nagy, M. (2008). Tanári kompetenciák – Nemzetközi összehasonlítás. *Pedagógusképzés*, 6. évf. 3. sz. pp. 21–41.

Nyitrai, Á. & Kontra, (2015). A bölcsőde és a család kapcsolata, egymásra hatása a nevelésben és a játékban. In: Nyitrai Á. (szerk.) *Kisgyermekek nevelése a családban és a bölcsődében*. (pp. 91–116.) Kaposvár: Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar. [online] http://palyazatok.ke.hu/tartalom/csatolt/tamop/412B213/kiadvanyok/kisgyermekek_nevelese_a_csaladban_es_a_bolcsodeben.pdf [2016. december 27.]

Paksi, B., Veroszta, Zs.; Schmidt, A., Magi, A.; Vörös, A., Endrődi-Kovács, V. & Felvinczi, K. (2015). *Pedagógus – pálya – motiváció. Egy kutatás eredményei*. Budapest: Oktatási Hivatal.

Taskó, T. A., Héjja-Nagy, K. & Mester, D. (2016). Az önszabályozott tanulóvá válás segítése a pedagógusok szemszögéből. In: Zsolnai. A. & Kasik, L. (szerk.) *XVI. Országos Neveléstudományi Konferencia program és absztraktkötet*. (p. 95.) Szeged: MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, SZTE Neveléstudományi Intézet.

GYÖNGY, KINGA

TRAINING AND OUTCOME REQUIREMENTS FOR INFANT AND EARLY CHILDHOOD EDUCATION BA COURSES IN LIGHT OF A HUNGARIAN NATIONAL SURVEY

In 2011, we conducted a nationwide survey exploring the ideal traits of early childhood educators. Overall, 13.9% (N=920) of all the educators filled out the survey. Content analysis was performed using the Maxdictio extension of the MAXQDA-12 (VERBI GmbH) package. The professional characteristics emerging from the survey are compared with the training and outcome requirements of infant and early childhood education courses, including necessary knowledge, skills, attitudes, and autonomy, described in order 18/2016 (VIII. 5.) of the Hungarian Ministry of Human Capacities (EMMI).

DOI: 10.17165/TP.2016.3-4.9

KOPHÁZI-MOLNÁR ERZSÉBET[1] – MADARÁSZ GÁBORNÉ[2]

Iskola a Krisna-völgyben

Jelen dolgozat célja, hogy bemutasson egy iskolát, mely a somogyvámosi Krisna-völgyben található. A Krisna-tudatú hívők több mint húsz évvel ezelőtt telepedtek le itt, s azóta iskolát és óvodát is működtetnek. Az iskola illeszkedik ugyan a hagyományosnak nevezhető magyar oktatási rendszerhez, és az egyházi iskolák közé sorolják, annak szervezése és tanítási módszerei azonban az ún. alternatív iskolákéval mutat sok tekintetben hasonlóságot. Mivel írásos anyag eddig erről a fiatal iskoláról nem állt rendelkezésre, a tanulmány ennek bemutatására tesz kísérletet.

1. Reformpedagógia és alternatív iskola

Általánosságban azokat a pedagógiai irányzatokat és nevelési koncepciókat nevezzük összefoglaló néven reformpedagógiának, melyek a pedagógiai gondolkodás és a nevelési gyakorlat gyermekközpontú megújítását tűzték ki célul. Ezek a 19. század utolsó évtizedétől a 20. század húszas éveinek végéig jöttek létre. Ennek első szakasza a 19. század végétől az I. világháborúig tartott, melynek jellemzője a gyermeki individuum önállóságának, szabadságának megvalósítására törekvés. *„A második – az első világháborútól a harmincas évek közepéig tartó – termékeny időszak törekvéseiben új elemként jelent meg a korábbi sokféle gyermekközpontú reformpedagógiai motívum szintézisbe foglalásának igénye, amelyben különleges súlyt kapott a gyermek közösségi keretek közötti individuális nevelésének gondolata. Ebben az időszakban – a New Education Fellowship 1921-ben történő megalapításával párhuzamosan – valósult meg a nemzetközi pedagógiai reformirányzat világmozgalommá szerveződése”* (Németh, 1996, p. 6). A reformpedagógia harmadik szakaszának kezdete az ötvenes évek elejére datálható, amikor a gyermekközpontúság kezdett visszaszorulni. A tudományos-technikai fejlődés expanziót vont maga után az oktatásban is, mely nem a nevelési, hanem az oktatás-gazdaságtani szempontokat részesítette előnyben. Az oktatási reform központi kérdése a produktum lett, annak legfőbb szabályozó tényezője pedig a curriculum. Az információrobbanást tananyagrobbanás követte. A hatvanas évekre azonban már kiderült, hogy ez a fajta pedagógiai tartalom nem hozta a várt eredményeket. Mintegy erre való reakcióként jelentek meg a hetvenes években az ún. alternatív iskolák, melyek már nem az alapító munkássága köré szerveződtek, hanem a szülők és a tanárok

[1] főiskolai docens, Kaposvári Egyetem Idegennyelvi Igazgatóság, *kophazi.erszebet@ke.hu*
[2] intézményvezető, Srí Prahláda Általános Iskola és Óvoda, *susiladd@gmail.com*

saját elképzelései szerint fogalmazták meg iskolakoncepciójukat. *„A tradicionális reformpedagógiai felfogásokkal szemben –[…] – az alternatív iskolák állandó változásban vannak. Legfőbb jellemzőjük, hogy újra és újra konszenzust keresnek az új szülőkkel és gyermekekkel, visszautasítják az eredmény- és versenycentrikus társadalmi elvárásokat, és egy szabad-közös orientációt nyújtanak az általuk vállalt alapvető felfogás irányába”* (Németh, 1996, p. 148). Magyarországon a 70-es évek közepétől figyelhetők meg a pedagógiai kísérletek megjelenései. Közülük a két legjelentősebb Gáspár László szentlőrinci kísérlete, mely egyrészt a makarenkói hagyományokat, másrészt a munkaiskola pedagógiai gyakorlatát kívánta felélesztени, a másik pedig Zsolnai József törökbálinti kísérlete, melynek kiindulópontja az anyanyelvi nevelés megújításának programja volt. Az akkori oktatáspolitika lehetővé tette a „hagyományos” oktatási törekvésektől való eltérést a módszerek, az oktatási módok tekintetében, de csak és kizárólag a korabeli oktatásügy centralizált keretein belül. Nem jelentek meg ebben a rendszerben olyan kísérletek, melyek a szelektált tehetséggondozást segítették volna, illetve nem volt lehetőség vallási vagy egyházi jellegű kísérletekre sem.

Az 1985. évi közoktatási törvény 1990-es módosítása tette lehetővé Magyarországon alternatív iskolák alapítását. Az 1994-től működő Krisna-völgyi iskola egyházi fenntartású intézmény. Az 1997-es Pedagógiai Lexikon szerint az ún. nagyegyházak által működtetett intézményeket nem sorolják az alternatív iskolák közé. Az iskolát fenntartó egyház Magyarországon egyrészt nem tartozik a nagyegyházak közé, másrészt az alternatív jelzőt alkalmazza a lexikon a civil kezdeményezésre létrejött iskolákra, így tehát feltételezhetjük, hogy egy alternatív iskolával állunk szemben. A szervezeti kereteket vizsgálva is megállapíthatjuk, hogy a Krisna-völgyben működő iskola e tekintetben is alternatívnak tekinthető. Az iskola a tanterveken és az oktatási módszereken túlmenően is ösztönzi a tanulást, mivel ennek a kisebb méretű iskolának humánus a légköre, a programok könnyebben módosíthatóak, és így nagyobb a lehetőség hosszabb tanulmányi és iskolai kirándulásokra is. Egyedül az alternatív iskolákat jellemző osztályozási rendszerrel való szakítás nem figyelhető meg az iskolában, hisz ez az akkreditált intézmény beágyazódik a magyar oktatási rendszerbe, így ezt az elemet nem hagyhatja figyelmen kívül.

Ha megvizsgáljuk az Ehrenhard Skiera (Németh-Skiera, 1999, pp. 226–227) által nyolc pontban összefoglalt alternatív iskolai jellemzőket, azt láthatjuk, hogy a Krisna-völgyben található iskola hat ponton illeszkedést mutat ezekkel. Ezek a következők: a gyermekkort boldog életszakasszá kívánják tenni; a gyermekek spontán tevékenységekkel, szabad mozgással és ba-

rátságok kialakításával elégíthetik ki szükségleteiket; nincs kényszerítő eszközökkel történő fegyelmezés; a tananyag kiválasztásában szerepet kapnak a tanulók és tanárok tapasztalatai; új, megszokottól eltérő megismerési formákat biztosítanak; biztosítják a tanulók számára a kalandokat.

Torgyik Judit szerint (2007) napjainkra megfigyelhető egyfajta közeledés a hagyományos és az alternatív pedagógia viszonylatában, melyet a hagyományos iskola kritikus pontjainak növekvő száma indukál. A pedagógiai célokban, a didaktikai-metodikai kultúrákban, a szervezeti keretek és formák viszonylatában, a tanulók értékelésének rendszerében és az emberi kapcsolatok tekintetében is mutatkozik közeledés, de az iskolai környezet feltételeinek kialakítása is követheti az alternatív pedagógiai intézmények gyakorlatát. Aki személyesen ellátogat a Krisna-völgybe, és felkeresi az iskolát, ezt a fajta közeledést és ötvöződést személyesen is megtapasztalhatja.

2. Az iskola ma

A Krisna-völgy Somogyvámoson az idén már huszonegy éves. Az oktatás is természetesen több mint két évtizeddel ezelőtt kezdődött, akkor még három-négy gyerekkel, iskolai épület hiányában családi házban. Az iskola mai épülete 2002-ben épült (*1. kép*). Mivel akkor még nem volt akkreditálva, a tanulók hivatalosan magántanulói státuszban a somogyvámosi iskolában voltak nyilvántartva, illetve itt tettek félévkor és tanév végén osztályozó vizsgákat. Az iskola hivatalos neve Srí Prahláda Általános Iskola és Óvoda. Névadója egy kisfiú a Szentírásból, akinek az édesapja ellenségesen viseltetett a Krisna-tudat iránt, de a kisfiú kitartónak bizonyult hitében, és még osztálytársait is megtérítette erre a hitre. Az iskola vezetője három főállású és négy óraadó kollégájával dolgozik együtt. Az iskolának jelenleg huszonkettő tanulója és tizennégy magántanulója van. Mivel nincs minden évfolyamon diák, így gyakoriak az összevont osztályok.

1. kép. Az iskola mai épülete

Magyarországon ez az egyetlen akkreditált általános iskola és óvoda, mely kifejezetten Krisna-tudatú alapokon nyugszik. A vallásos, egyházi iskolák közé tartozik, így ezek a szabályok érvényesek rá is. Budapesten létezik még egy, a szülők által szervezett másik intézmény is, de nincs akkreditálva, az oda járó gyermekek az iskola magántanulói. A világban van azonban több és többféle hasonló intézmény is. Léteznek olyanok, melyek a Védikus kultúra eredeti oktatási formáját követik. Ezekben fiúgyermekeket oktatnak a Guruk házában, a hagyományos, ősi oktatást követve. A magyarországi intézmény azonban nem ezekhez tartozik. A Krisna-völgy iskolájának is alkalmazkodnia kell az állami szabályozáshoz, ezért itt a magyar oktatási rendszer elemei ötvöződnek a Védikus kultúra elemeinek tanításával. Ennek megfelelően a Krisna-völgyi iskolában az oktatás három részből tevődik össze. Egyik részét a NAT által meghatározott követelményeknek megfelelően szervezik. A szabadon felhasználható órakeretben és szombaton délelőtt (!) azonban még folyik kétféle nevelés. Az egyik a lelki nevelés, melybe a Védikus kultúra elsajátítása tartozik. Ennek része a Szentírás verseinek szanszkrit nyelven történő memorizálása, melyre az 1–4. osztályban kerül sor. Ebben a négy évben ezeket a verseket magyar fordításban is megismerik a gyerekek. Ötödik osztálytól kezdve második idegen nyelvként tanulják a szanszkritot, s így az alsó tagozatban memorizált versek már ennek alapozásaként foghatók fel. Kultúrájuk elsajátításának része, hogy ötödik osztálytól filozófiát is tanulnak, melyből nyolcadik osztály végén nemzetközi vizsgát tesznek. Ezt a tanulók helyben írják, majd Budapesten értékelik az indiai standardoknak megfelelően. Első osztálytól kezdve

a szabadon felhasználható órakeret terhére minden tanuló zenélni tanul alapszinten, illetve a lánytanulók elsajátíthatják az indiai tánc elemeit is. A hit- és erkölcstanórát az iskolában etikaórával váltották ki. Ezzel összhangban van, hogy az iskolában testi fenyítést nem alkalmaznak, csak elbeszélgetnek a tanulóval, és szóbeli figyelmeztetést kap.

Az elmondottakból következik, hogy a kultúra tanulása nagyon fontos eleme a tantervnek, melyet kiegészít az is, hogy a családban és a közösségben szintén megerősítést kap a kultúrába való beágyazódás. Ennek része, hogy minden nap a közösség tagjai számára (legyen az felnőtt vagy egészen pici gyermek) együtt énekléssel és tánccal kezdődik a templomban 4.30-kor, melyen a nagyobb gyerekek már részt vesznek, a kicsik azonban csak 7-re járnak (*2. kép)*. Ezt követően háromnegyed nyolckor negyvenöt percen keresztül felolvasnak a Szentírásból, majd minden család reggelizni megy.

2. kép. A nap kezdése a templomban

Az iskolába kilencre érkeznek a gyerekek, ahol negyed tízig maguk takarítanak. Az iskolai nap nyitányaként közösen énekelnek, és röviden imádkoznak az iskolában található oltárnál. Az egész napot az iskolában töltik, ahol az egyórás ebédszünetben szeptembertől ebédeltetést vezetnek be. Szakkörök, foglalkozások szombat délelőtt is vannak, nyáron pedig összesen két hét a szünet. A nyár többi hetében napközis foglalkozásokon vesznek részt, melyek keretében kézműves foglalkozásokat, drámaórákat vagy gyógynövénygyűjtést szerveznek számukra a pedagógusok, de fellépnek a Krisna-völgyi búcsún, mely minden év júliusában kerül megrendezésre. Részt vesznek továbbá különböző fesztiválokon, és egy hetet töltenek szent helyeken. A lelki nevelés mellett a Krisna-völgy lakói, és az iskola is, önfenntartásra nevelik a gyerekeket,

hisz ennek az egyszerű életmódnak az alapfilozófiája az, hogy a földből meg lehet élni. Nagy tiszteletben tartják az állatokat és nem fogyasztanak húst.

3. Pedagógiai módszerek – a Kalandnap-projekt

Az iskola módszerei között találunk hagyományos pedagógiai módszereket, de van a tantestületnek olyan tanára is, aki a maga által kifejlesztett módszer szerint oktat matematikát egyszerre öt évfolyamnak, ahol mindenki a saját tempójában haladhat. Jelentős helyi kezdeményezésből nagyon népszerű programmá nőtte ki magát az ún. „Kalandnap-projekt". Ez abból a gondolatból indult ki, hogy a Védikus pedagógia szerint az igazi tudást akkor éri el valaki, amikor hall valamit, elgondolkodik rajta, majd végül élete részévé teszi. E gondolatot követve az iskola nevelői kifejlesztettek egy új, komplex, szintetizáló pedagógiai programot, mellyel az iskola alapfilozófiáját elő tudják segíteni, vagyis az iskolában tanult tananyagot, a tankönyvekből megszerzett ismereteket a valós életben is alkalmazni tudják.

A pedagógiában a projekt kifejezés megjelenése a 18. századra tehető, annak modern kori alkalmazására a reformpedagógiai mozgalommal együtt a 20. század elején került sor. Jelentős képviselői J. Dewey és W. H. Kilpatrick. Dewey (1912) szerint a tanulás tevékenységeken keresztül történik cselekvéses tapasztalatszerzéssel. Ő a fő hangsúlyt a gyakorlati életre való nevelésre fekteti, mivel a tanulást valóságos élethelyzetek problémáinak megoldásai stimulálják, melyek megoldásán keresztül érhetjük el az eredményt. Kilpatrick 1918-ban megjelent művében (*The Project Method*) kijelenti, hogy az oktatás maga az élet. A projekt elnevezést a céltudatos tevékenységre alkalmazza, mely nem külső kényszeren, hanem belső motiváción alapul. Hazánkban az 1993-as LXXIX. sz. közoktatási törvény adott lehetőséget a projektmódszer oktatási rendszerbe történő beillesztésére. A projektpedagógia fogalmát manapság gyűjtőfogalomként értelmezi a szakirodalom, melybe beletartozik a projektorientált oktatás, a projektmódszer és a projektoktatás. A Kalandnap-projekt azért választotta a projekt alkalmazását az oktatásban, mert a nevelők szerint ez illeszkedik legjobban ahhoz a szemlélethez, melyet az iskola képviselni szeretne az oktatási–nevelési folyamat során. A gyakorlati életre való nevelés mellett nagyon erős személyiségfejlesztő hatása is van. A közös munka során adódhatnak olyan szituációk, melyek előre nem tervezhetők. A közös munka más-más oldalról mutatja be az eddig megismert diáktársakat, ezért megtanulják értékelni a másik munkáját. A projekt különféle szakaszai és területei kiváló lehetőséget nyújtanak a tehetséggondozásra, mivel a kihívás nagy mo-

tivációs erővel bírhat, különösen azok számára, akik kiemelkedőek egy adott területen. Az élményszerű tanulás a legnagyobb, projekt mellett szóló érv, hisz a hagyományostól eltérő, izgalmas, kihívásokkal teli környezet hatalmas motivációs erőt fejt ki. A pozitív hangulatban tapasztalati úton megszerzett tudás egyrészt jobban beépül, másrészt később is szívesen emlékeznek vissza az adott eseményre. Nem elhanyagolható szempont a csapatmunka és az összetartás erősítése sem különösen egy ilyen zárt közösség számára, mint a Krisna-völgy lakói *(3. kép)*. A kreativitás fejlesztése mellett – és különösen ebben a közösségben – nagyon fontos célkitűzés a környezettudatosságra való orientáció elsajátítása, hisz egész életük – így a völgy élete is – ezen alapul.

3. kép. Csapatmunka egy Kalandnapon

A fentiekből következik, hogy ez egy olyan projektmódszer kifejlesztését és annak alkalmazását tartja szem előtt, mely a Ron Miller által megfogalmazott négy holisztikus nevelési alapelven nyugszik. Miller szerint a holisztikus pedagógia a teljes személyiséget fejleszti, fő része a kapcsolatok; élettapasztalatokkal foglalkozik, kritikus szemléletmód kialakítására törekszik, radikális változtatásra ösztönöz. Bryson szerint *„a projektek a fiatalokhoz és a családokhoz való közelsége az egyéni szükségletek olyan holisztikusabb megközelítését teszi lehetővé, amely értékeli és megérti az egyén és kontextusa komplexitását”* (Bryson, 2010, 353) (fordítás K-M. E.). Ez a fajta nevelés áll az iskola pedagógusai szerint legközelebb ahhoz az oktatási–nevelési szemléletmódhoz, melyekről az ősi védikus szentírásokban is találunk információt. Ez a tudás megszerzésének három fokozatát különíti el: a hallás, az elmélkedés-alkalmazás, illetve a gyakorlás-elmerülés folyamatát, amikor a tanultak szokásunkká válnak. Ez kiegészül azzal a négy fő tulajdonsággal, melyet a védikus oktatás felsorol. Ennek megfelelően a tudásra szert tevőnek

rendelkezni kell a következőkkel: tisztelet, bizalom, érzékkontroll és tisztaság. Ezért vallja az iskola, hogy a holisztikus szemléletmód alkalmazásával, a projektmódszer segítségével érik el leginkább azt, hogy a megszerzett tudást a tanuló a gyakorlatban is alkalmazza, azt élete részévé tegye, s így az iskola őt felkészítse az életre.

3.1. A Kalandnap bemutatása

A Kalandnapot a pedagógusok mindig úgy állítják össze, hogy szerepeljen benne minden olyan területről valamennyi rész, amit a gyerekek az iskolában tanultak. Igyekeznek olyan helyzeteket teremteni, amiben a gyerekek rákényszerülnek arra, hogy a gyakorlatban is alkalmazzák a már megszerzett tudásukat. Ez természetesen a pedagógusoknak is visszacsatolást jelent. A kalandok során megtanulnak csapatban dolgozni, de a szülők bevonásával fejlődik a tanár-diák-szülő hármas kapcsolat is. Itt mindenki megmutathatja az eddig ismeretlen oldalát, kreativitását, ötleteit, s a legfontosabb, hogy az élményszerű helyzetekben jobban rögzül az alkalmazott tudás.

A Kalandnapokat az iskola pedagógusai állítják össze. A tervezés során kijelölik a helyszíneket, kitalálják a feladatokat, meghatározzák a tantárgyi kötődést, a kiemelten fejlesztendő kompetenciák körét. A Kalandnapra való felkészülés több hónapot vesz igénybe, megvalósítása azonban általában egy vagy két nap. A gyerekek nem tudják előre, mikor lesz Kalandnap, reggel váratlanul csöppennek bele az eseményekbe. A Kalandnap végén az értékelés során a gyerekekkel közösen megbeszélik az eseményeket, majd később a pedagógusok is értékelik egymás között ezt a tanárgyűléseken. A Kalandnapokat archiválják, fotókkal illusztrálják, így a későbbi tervezésekhez is fel tudják használni.

4. Tervek a jövőre

Az iskola mellett működik egy óvoda is a Krisna-völgyben az egyik családi házban. Ide 14 gyermek jár, mely az előző év szeptemberétől szintén akkreditált intézményként működik. Az iskola jelenlegi vezetője korábban az óvodát vezette. Helyére diplomás óvodapedagógus kolléga került, s egy további kolléga is szerez óvodapedagógus diplomát a jövőben.

Az iskola épülete is bővülni fog egy új épülettel, mivel egyre több gyermek fog bekerülni az intézménybe. Mivel Magyarországon nem működik kifejezetten Krisna-tudatú alapokon nyugvó középiskola, így a gyerekek továbbtanulását meg kell oldaniuk. A 2014/15-ös tanévben két ballagó diák hagyta el az iskolát. Ők magántanulóként folytatják tanulmányaikat a Marcali Gimnáziumban, illetve a Szőcsénypusztai Szakképző Iskola kertész szakán. A jövőben olyan

szakmunkásképzést szeretnének akkreditáltatni helyben, mely az önfenntartásban segíti az itt élő tanulókat. Ezért a tervek között szerepel a kertész és a varrónő képzés akkreditáltatása. Azok számára, akik gimnáziumban szeretnének tanulni, továbbra is megoldás lehet a magántanulói jogviszony valamelyik közeli város iskolájában (Kaposvár mintegy húsz kilométerre fekszik a falutól). Egy akkreditált felsőoktatási intézmény azonban működik Budapesten, mely szintén kínálhat továbbtanulási lehetőséget a távolabbi jövőben.

BIBLIOGRÁFIA

Báthory, Z. – Falus, I. szerk. (1997). *Pedagógiai Lexikon* I. kötet. Budapest . Keraban Könyvkiadó.

Báthory, Z. – Falus, I. szerk. (1997). *Pedagógiai Lexikon* III. kötet. Budapest : Keraban Könyvkiadó.

Bryson, P. (2010). Alternative Education, Equity and Compromise: Dilemmas for Practice Development In: *Child Care in Practice* Vol. 16. No. 4. October 2010. pp. 347–358. doi: 10.1080/13575279.2010.498160

Dewey, J.: *Az iskola és a társadalom.* Budapest, 1912. pp. 49–66.

Kilpatrick, W. H. (2007). A projektmódszer. In: Kovátsné Németh Mária (Ed.): *Iskolafejlesztés a XX. században*. Pécs: Comenius Kft. pp. 211–224.

Miller, R. (2007). A holisztikus nevelés jellemző jegyei. In: Kovátsné Németh, M. (Ed.) *Iskolafejlesztés a XX. században*. Pécs: Comenius Kft, pp. 202–209.

Németh, A. (1996). *A reformpedagógia múltja és jelene*, Budapest : Nemzeti Tankönyvkiadó

Németh, A. – Skiera, E. (1999). *Reformpedagógia és az iskola reformja*. : Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Torgyik, J. (2007). Az alternatív pedagógia és a hagyományos iskola egymáshoz való közeledése In: Bábosik István (Ed.) *Pedagógia és személyiségfejlesztés*, Budapest : Okker.

KOPHÁZI-MOLNÁR, ERZSÉBET – MADARÁSZ, GÁBORNÉ

SCHOOL IN THE KRISHNA VALLEY

The aim of the present study is to introduce a school which can be found in the Krishna valley in Somogyvámos. The Krishna minded people settled down here more than twenty years ago and they have been operating a school and and a kindergarten as well since then. The school fits into the so called traditional Hungarian school system and it is categorized as an ecclesiastical educational institution, but due to its organization and teaching methods it is similar to alternative schools in several ways. As there is no written document about this young school, the present study would like to introduce it to the public for the first time.

DOI: 10.17165/TP.2016.3-4.10

MEGYERINÉ RUNYÓ ANNA[1]

Élménypedagógia a kisgyermekek környezeti nevelésében

Főiskolánk óvópedagógus hallgatói minden évben külső szakmai gyakorlaton vesznek részt, mely főiskolai elméleti tudásuk szerves kiegészítője. Idén több végzős hallgató is bekapcsolódott az ún. madárdalos óvodai programba. Ennek keretén belül kutató munkájuk egy részeként önálló programot dolgoztak ki és valósítottak meg – óvodásokkal.

Az egyik ilyen program kéthetes projekt formában történő feldolgozása során az óvoda környékén élő madarak megismertetése volt a cél, élménypedagógiai módszerekkel. A komplex megismerés folyamatában szerepelt: séta, mesterséges fészkelő helyek (odú) kialakítása és annak folyamatos megfigyelése, kézművesség, drámapedagógiai játék, hangfelvételek, madáretetés („cinkegolyó" készítése), stb.

A kéthetes projektet és annak gyermekekre gyakorolt hatásait mutatom be a cikkben.

Élmény- és projektpedagógia

Az élménypedagógia alapja (Schörghuber és Amesberger meghatározása szerint) a konkrét, gyakorlati tapasztaláson alapuló tanulás, mely legtöbbször nem hétköznapi, hanem valamilyen élményt magába foglaló helyzetben, valamint természeti környezetben valósul meg (Szabó, 2006). A természet regeneráló, figyelmet összpontosító és helyreállító hatását már Kaplan is kiemelte (Kaplan, 1995). A természetes környezet nyugtató hatású, segít elszakadni megszokott környezetünktől, rutinszerű életmódunktól. Komplex és koherens, elősegíti új gondolatok kialakulását, egységbe szerveződését – kiterjedés. Magával ragadó, ennek ellenére a felfedezés nem megterhelő – elragadtatás. Eredetünknek megfelelően összhangot érzünk a természetes környezet rezgéseivel – kompatibilitás. Az élménypedagógia a természet e jellegzetességeit használja fel, s válnak a természetes környezetben zajló programok különlegessé (Mészáros–Bárnai, 2010).

Az élménypedagógia a tapasztalást, a tanulást és az ennek hatására létrejövő szubjektív állapotokat tekinti alapvetőnek (Dewey, 1997).

[1] PhD, főiskolai tanár, Apor Vilmos Katolikus Főiskola Matematikai, Természettudományi és Informatikai Tanszék, *megyerine.anna@avkf.hu*

Ebből következik, hogy élménypedagógia alkalmazása során nem kész ismereteket adunk a gyermekeknek, az ismereteket saját maguk szerzik meg – tapasztalás útján. A tapasztalás létrejöhet problémahelyzetek vagy akár alternatív megoldások kipróbálása során is, s így a gyermekek problémamegoldó képessége is fejlődik.

Az élménypedagógia tehát aktív cselekvésre készteti a résztvevőket. A kialakult helyzetekben a gyermekcsoport tagjai motiváltak lesznek arra, hogy próbára tegyék tudásukat, képességeiket.

Dewey felfogása szerint a gondolkodás a gyakorlati cselekvés egy megnyilvánulási formája, így a megismerés nem a valóság elméleti tanulmányozása, hanem az eleven tapasztalás folyamán létrejövő tapasztalat újjáalakítása. Ennek megfelelően a nevelők feladata segíteni a gyermeknek a már meglévő és a cselekvés közben éppen létrejövő tapasztalatok összerendezésében. Dewey a projekteket a már megszerzett tapasztalatok alkalmazása és egyben az új tapasztalatok szerzése fő területének tartotta (Makai, 2005). Az élménypedagógiához hasonlóan a pedagógiai projekt középpontjában is egy megoldandó probléma vagy elvégzendő feladat áll, ebből adódik komplex jellege is.

Éppen ezért az élménypedagógia megvalósításának egyik legalkalmasabb módszere a projektmódszer.

Mi a projekt?

Hortobágyi Katalin megfogalmazásában a pedagógiai projekt komplex, alkotó jellegű megismerési, és egyben cselekvési egység; olyan folyamat, amelynek során valóságos produktumok (mely lehet tárgyi vagy szellemi) jönnek létre. Fontos a kooperáció (együttműködés lehetősége) és a differenciálás (személyre szabott feladatkijelölés/választás) megvalósulása a folyamat során (Hortobágyi Katalin, 2002).

Hegedűs Gábor szerint a projektpedagógia nyitottá tesz, a kooperációra épít, fejleszti a kreativitást, elősegíti az önálló ismeretszerzést, színesebbé, örömtelibbé teszi a tanulást (Hegedűs, 2002).

Kovátsné Németh Mária (2006) írása alapján a projektpedagógia feladata, hogy a 21. század kihívásait felismerve (a fenntartható fejlődés elveinek és gyakorlatának megvalósítását figyelembe véve) új, értékteremtő pedagógiai válaszokat tudjon megfogalmazni.

A projektpedagógia célkitűzése a konstruktív életvezetés (mely biztosítja a nevelési folyamat irányításában, szervezésében a közösségfejlesztés és az egyén fejlesztésének harmóniáját), stratégiája a projektoktatás, megvalósulása pedig feltételezi a tevékenységorientált gyakorlatot (Kovátsné Németh, 2006).

Élménypedagógia megvalósítása egy óvodai projekt keretében

Ebben az évben főiskolánk óvópedagógus hallgatói közül gyakorlatuk során több hallgató is bekapcsolódott az ún. madárdalos óvodai programba. Ennek keretén belül kutatómunkájuk egy részeként önálló programot dolgoztak ki és valósítottak meg óvodásokkal.

Az itt bemutatásra kerülő program kéthetes projekt formában történő feldolgozásának az óvoda környékén élő madarak megismertetése volt a cél, különböző tevékenységformák segítségével.

A projekt az alábbiak szerint épült fel (Mátyás, 2016):

Séta a természetben

Az első napon az óvoda környezetében elhelyezkedő Natura 2000 környezetvédelmi területen tettek egy sétát a gyerekek. Útközben folyamatosan figyelték a környezetüket: embereket (pl. évszaknak megfelelő öltözet), növényzetet (februárra jellemzően kopasz fák), állatok jelenléte/hiánya, s keresték a magyarázatokat a megfigyeltekre.

A hegyre felérve az érzékszervükre hagyatkozva figyelték meg, hogy milyen hangokat hallanak. A nagy csendet fácán hangja törte meg, amelynek hangját a legtöbben felismerték. Közös beszélgetéssel felelevenítették, ki mit tud a fácánról (milyen a külseje, kakas és tyúk elkülönülése, okai stb.)

A séta második felében egy őshonos fenyőerdőben „faölelést” végeztek. Megfigyelték, hogy egy fa öleléséhez hány gyermek szükséges. Itt kiválóan fejleszthető volt az arányérzékük, valamint az összehasonlítás és megkülönböztetés folyamata is jelen volt a tevékenység során.

Csoportszobai foglalkozás

Az óvodában mikrocsoportos tevékenység keretein belül madárkirakót és memóriajátékot készítettek saját rajzok és fényképek segítségével, melybe nagy lelkesedéssel kapcsolódtak be a gyerekek. Az elkészült játékokat örömmel próbálták ki, s azóta is szívesen játszanak velük. A puzzle és a memóriajáték kiválóan alkalmas a gyermekek emlékezetének, finommotorikai érzéküknek a fejlesztésére. A játék során szókincsbővítés is történik, hiszen a kirakott képeken ábrázolt madarak külső jegyei is szóba kerülnek. A képeket egymás mellé helyezve összeha-

sonlíthatók a rajtuk szereplő madarak, megfigyelési szempontok megadása után a gyerekek jellemzik a madarakat. A későbbiekben már önállóan (a már elsajátított szempontok alapján) mutatják be őket.

Hangfelvételt is készítettek a hallgatók, melyek bemutatásra kerültek a projekt első, majd az utolsó napján is. Itt a megfigyelőképességük és emlékezetük fejlesztése volt a cél. A felvételeken az alábbi madárhangok voltak hallhatók: széncinege, házi veréb, vadgalamb, nagy tarkaharkály kopácsolás, sárgarigó, dolmányos varjú. A hangfelvétel első bemutatásakor a varjú, a galamb és a harkály hangját ismerték fel a legtöbben. A madarak hangját többször is lejátszották, majd mindezt képi bemutatás követte – a bemutatott madarak képeivel, melyek neveit mondókákkal is igyekeztek rögzíteni. Ezt követően a hangfelvételen elhangzott hangokat a gyerekek hanggal és mozgással is utánozták. Ennek során a játékos cselekedtetés valósult meg, s a hangos „károgás", vagy a „kipp-kopp kopogás" nagy sikert aratott.

Madárodú készítése és kihelyezése

A vizsgált óvoda területén a leggyakrabban előforduló madárfaj a széncinege és a házi veréb. Az odú elkészítése szülői bevonással, egy apuka segítségével valósult meg, az MME odútípus táblázata alapján[2]. Az előre kivágott faanyagokból, óvodai foglalkozás keretén belül állították össze az odút. Sok gyermek végig figyelte a hallgatók és az apuka tevékenységét, a fúrás, faragás és kalapácsolás nagyon érdekelte őket, s a szerszámok, faanyagok adogatásában, tartásában ők is szerephez jutottak a cselekvés folyamatában. A többi érdeklődő gyermekkel ezalatt az óvó néni papírkartonból készített odúkat. Előre elkészített minta alapján a nagyobbak már önállóan megrajzolhatták, segítséggel kivágták, majd kiszínezték az odút, az ügyesebbek madarat is festettek az oldalára. A gyermekek alkotásait kiállították, amit később az intézmény többi csoportja és a szülők is megtekinthettek. Mindezek a tevékenységek az ismeretbővülésen túl lehetővé tették a figyelemösszpontosítás, a kreativitás, az együttműködő-képesség fejlesztését is.

Ezután következett az odú kihelyezése. Egy apuka stabilan rögzítette az udvaron található fenyőfa egyik vastagabb ágára az elkészült odút. A kihelyezett fészkelőhely megfigyelését mikrocsoportban végezték a gyerekek. Kíváncsian és nagy lelkesedéssel lesték az odút. Amint mozgást észlelt valamelyikük az odú körül, rögtön jelezte az óvónőnek vagy a hallgatónak.

[2] http://www.mme.hu/binary_uploads/4_napi_madarvedelem/odutipus_tablazat.pdf. [2016. augusztus 9.]

Fejdísz készítése és madárszépségverseny

Következő kiemelkedő mozzanat egy madarat ábrázoló fejdísz készítése volt. Madaras témájú énekekkel és mondókákkal (pl. *Fecskét látok…, Gólyahír, Tó vize, tó vize, csupa nádszál…*) keltették fel a gyermekek figyelmét, majd a hallgató által fotózott madarakat átmásolták egy pauszpapír segítségével a papírlapokra. Mindenki a neki legjobban tetsző madarat rajzolhatta, s tetszés szerint kiszínezték, majd összeragasztották a fejdíszt. Az ügyesebbek, nagyobbak saját kezűleg rajzolták meg a madarakat, volt, aki többet is készített. A tevékenység közben természetesen ismeretszerzés is történt: megismerték egy-egy madár fő jellemzőit, életmódját, mindezt beszélgetés és cselekedtetés útján. A foglalkozás szintén mikrocsoportos tevékenység keretében zajlott.

Miután mindenki fejdísze elkészült, madárszépségversenyt rendeztek, ahol mindenki megtalálhatta a neki legjobban tetsző madarat, és kiválaszthatta magának párnak. A tevékenység és a játék során az önbizalom és a közösségi érzelmek erősítése is megvalósult, fejlődött kézügyességük, kreativitásuk. A játék jó példája volt a matematikai szociometriának is, mivel az óvónő megfigyelhette, hogy kit hányan választottak a párválasztás során.

Madáretetés és cinkegolyó készítése

A foglalkozás elején a hallgatók a szőnyegre leülve beszélgetőkört alkottak a gyerekekkel. Felelevenítésre került, hogy mivel szabad etetni a madarakat télen. Megbeszélték például azt is, hogy itatni a nyári meleg hónapokban is szükséges. A szülők bevonásával magokat gyűjtöttek össze, s hoztak be az óvodába, amiből elkészülhetett a cinkegolyó.

Érkezett napraforgómag, tökmag, mandulamag, dió, köles, kukorica és zsiradék. Kis tálkában minden gyerek kapott a magokból, s közösen megvizsgálták, hogy melyiknek milyen a nagysága, formája, színe, sőt amit lehetett, meg is kóstolhattak, hogy milyen az íze. Ezt követte a magok zsiradékkal történő összekeverése, melyben minden érdeklődő részt vehetett. Majd hálókba csomagolták és szorosan összekötötték a megformázott golyókat. A golyók az udvar több területén kerültek kihelyezésre a madarak odacsalogatása érdekében. Folyamatosan figyelték, ahogy a madarak felfedezik, majd visszajárnak a golyókhoz. Az egyik hallgató édesapjának ötlete alapján egy darab vajat is elhelyeztek a madáretetőben. Ezzel a madarak táplálkozásának megfigyelése volt a cél, hiszen csőrük és lábuk lenyomatot hagy a vajon, melyet később közösen megvizsgálhattak. A gyerekek élvezettel figyelték az etetőket. A nap végén a szülőkkel együtt is megvizsgálták az etetőket: az óvodából kifelé menet megnézték, hogy mennyi fogyott a magokból, vannak-e lenyomatok a vajon.

A cinkegolyók, az etetők és a madárodú nemcsak a gyermekek, hanem a szülők érdeklődését is felkeltette, s a szülők többsége reggel és délután is megnézte az etetőt, vagy érdeklődött az odú körüli változásról.

Dramatizálás

A projekt egyik állomása a *Madarak télen* című drámapedagógiai játék volt (Lovas–Tarr, 2011), melyet a korábban elkészített fejdíszekkel játszottak el. Ez egy ún. míves, szöveges, mozgásos játék, melyet improvizatív módon adtak elő. Ennek megfelelően nem a konkrétan leírt darabot követték, hanem a gyerekek történeteit is beleszőtték a játékba. A játék során az egymásra hangolódás, az együttműködés készségének fejlesztése, a közösséggé formálás is megvalósult, de fejlesztette a gyermekek beszédének tisztaságát is.

Mindenki érdeklődött a játék iránt, és valamennyien részt vettek a csoportból. A mese lényege: a hó mindent betakart, s a kismadarak fáztak, éheztek. Legyöngülve ugrándoztak a hóbuckák között, élelmet keresgélve. Az egyikük egy kicsit messzebb repült a társaitól, s talált egy fél száraz kiflit. Nagyon éhes volt már. Mit gondoltok mit csinált? Ennek megválaszolására eljátszották a jószívű madárkát, aki megosztotta a talált élelmet társaival. Majd az önző madárkát, aki nem szólt a társainak, s egyedül csipegette fel a morzsákat. Eljátszásra került az a változat is, amikor az éhes madár ugyan rögtön nekilátott az evésnek, de eszébe jutottak éhes társai és csipegetését abbahagyva, szólt nekik is. A történetet páros játékban is eljátszották: az egyikük eszik, a másik is szeretne enni, s próbálják egymást meggyőzni arról, hogy ehet-e ő is, vagy ha nem, miért nem, illetve hogyan lehetne rábírni az élelem megosztására.

Ezzel a játékkal a már említetteken kívül az önbizalmukat is erősíthetjük, merjenek szerepelni, s az egymásra hangolódás fejlesztésének is kitűnő példája. Nagyon fontos, hogy leküzdjük a gyerekek szerepléstől való félelmeit és a lámpalázukat. Természetesen vannak gyerekek, akik nem szeretnek szerepelni, de törekedni kell arra, hogy – ha minimális szinten is –, de csatlakozzanak egy-egy játékhoz.

Gabnai Katalin szavaival: *„drámajátékaink az emberépítést célozzák, feladatuk a személyiségformálás, a kapcsolatfelvétel, a kapcsolattartás, a közlés megkönnyítése”* (Gabnai, 1993, p. 7).

Mire emlékezünk? Milyen ismeretekkel lettünk gazdagabbak?

A projekt egyik zárófoglalkozása egy, a hallgató által készített „feladatlap kitöltése” volt. Mikrocsoportos foglalkozás keretében a nagycsoportosokkal iskolás játékot játszottak, *Környezetismeret-óra* címmel. Akinek kedve volt, csatlakozhatott az „órához”. Érdekes megfigyelés volt

a hallgató részéről, hogy azok a gyermekek is csatlakoztak, akik a nap során kevésbé voltak aktívak. A feladatlap színes és vidám képekből állt, melyekkel különböző játékos feladatot kellett elvégezniük.

Ilyen volt például a saját készítésű madárképekből összeállított fényképválogatás, amelyen szinte mindenki felismerte az ábrázolt madarakat. Beugratós kérdés volt a gólyatoll közé kevert strucctoll, ennek ellenére senki sem keverte össze a kettőt. Ennek a feladatlapnak a lényege a szintetizálás volt: az előzetes tudásnak a projekt során szerzett ismeretekkel történő összekapcsolása. A feladatsor megoldása alatt a gyerekek nagyon figyeltek, koncentráltak. Azok a gyerekek, akik otthon is rendszeresen etetik a madarakat, mind felismerték a feladatlapon található képekről a madár-táplálékot is.

A gyerekek érdeklődése a madarak iránt tartósnak bizonyult, a mai napig figyelik a kihelyezett etetőt és odút. Ez a projekt nagyban elősegítette, hogy a gyerekek közelebb kerüljenek a környező madarakhoz, melynek révén erősödik a természettel való kapcsolatuk, amelyet ha megszeretnek, védeni is fognak, s felnőve felelősséget is vállalnak majd érte.

Az élménypedagógia segítségével, tapasztalás útján, motiváló és maradandóbb ismeretszerzés valósulhat meg. A projektmódszerrel történő összekapcsolása pedig lehetővé teszi, hogy környezeti nevelés keretében akár a jeles napok, zöld ünnepek témáit is élményekkel gazdagon, a gyermekekkel közösen dolgozzuk fel.

BIBLIOGRÁFIA

Dewey, J. (1997). *Experience and Education.* New York: Simon & Schuster.

Gabnai, K. (1993). *Drámajátékok gyermekeknek, fiataloknak, felnőtteknek.* Harmadik módosított kiadás, Budapest: Marczibányi Téri Művelődési Központ.

Hegedűs, G. (szerk.) (2002). *Projektpedagógia.* Kecskemét: Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar.

Hortobágyi, K. (2002). *Projekt kézikönyv.* ALTERN füzetek 10. Budapest: Iskolafejlesztési Alapítvány.

Kaplan, S. (1995). The restorative benefits of nature: toward an integrative framework. *Journal of Environmental Psychology,* 15. pp. 169–182. doi: 10.1016/0272-4944(95)90001-2

Kovátsné Németh, M. (2006). Fenntartható oktatás és projektpedagógia. *Új pedagógiai szemle,* 56. évf. 10. sz. pp. 68–74. http://epa.oszk.hu/00000/00035/00107/2006-10-mu-Kovatsne-Fenntarthato.html [2016. augusztus 9.]

Lovas, M. – Tarr, Á. (2011). *Varázstükör.* Budapest: Nemzeti Geográfia.

Makai, É. (2005). Az élmény alapú tanulásról. http://www.hogu.hu/archivum/elmenyMakai Eva.doc [2016. augusztus 9.]

Mátyás, Sz. (2016). *Környezeti nevelés a Nyergesújfalui Napsugár Óvodában*. [Szakdolgozat]. Vác: Apor Vilmos Katolikus Főiskola.

Mészáros, I. – Németh, A. – Pukánszky, B. (2000). *Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe.* Budapest: Osiris Kiadó

Mészáros, V. – Bárnai, Á. (2010). Az élménypedagógia egy lehetséges meghonosítási módja gyermekotthoni közegben. *Új Pedagógiai szemle,* 60. évf. 1–2. sz. pp. 55–72. http://epa.oszk.hu/00000/00035/00139/pdf/EPA00035_upsz__2010_1-2_055-072.pdf [2016. augusztus 9.]

Szabó, G. (2006). *Az Outdoor módszer alkalmazásának lehetőségei a tanácsadásban. Kaland-terápiás beszámoló.* Budapest: ELTE PPK Tanácsadás Szakpszichológus Képzés.

MEGYERINÉ RUNYÓ, ANNA

EXPERIMENTAL EDUCATION IN CHILDREN'S ENVIRONMENTAL EDUCATION

Kindergarten teacher students of our college take part in external kindergarten practice each year, as an organic addition to their theoretical college training.

This year also several students joined the so called Bird Song Kindergarten program. In the framework of this program they worked out and implemented an independent program with kindergarten children as part and parcel of their research activity.

As a follow-up to one of such programs in the form of a two-week project the introduction of the birds living around the kindergarten was in the focus, through Experimental Education Programs. The process of complex cognition included: walk, the creation of artificial nesting places (hangouts) and their continuous monitoring, handicraft, drama pedagogy games, voice recording, bird feeding (preparation of suet balls), etc.

I introduce in my article the two-week project and the effects it had on children.

DOI: 10.17165/TP.2016.3-4.11

NÉMETH ILDIKÓ KATALIN[1]

Innováció és szemléletváltás a Devecseri Tankerületben pedagógusszemmel

Egyre többször figyelünk fel a mára már elcsépeltnek tűnő innováció szóra, mely a pedagógiába is már lassan évtizedek óta begyűrűzött. Érdeklődésem egyik kulcspontja a TÁMOP fejlesztések iskolai szintű megvalósulása. Több helyen is végeztem kutatást, jelen esetben már nemcsak egy intézmény, hanem egy tankerület munkatársai válaszoltak kérdéseimre. Kérdőíves felmérést végeztem az ide tartozó iskolák körében, vajon kik, mennyire, hogyan, miben képesek megújulni. Kíváncsi voltam arra is, hogy ehhez miben járul hozzá egy intézményvezető, vagy a tankerület vezetője, mely egy későbbi tanulmányban kerül bemutatásra. Eredményeim jól szemléltetik, hogy a pedagógusok igyekeztek szemléletmódjukon változtatni, módszertanban megújulni, a diákok összetétele miatt előtérbe helyezték a life long learninget, de legfőképp azt, hogy egy intézmény megújulásának hátterében mindig egy jó vezető áll.

1. Bevezetés

A magyar oktatási rendszer folyamatosan megújul, emiatt szükséges a köznevelési intézmények megújulása. Manapság egyre többet hallunk és olvasunk az Európai Unió által finanszírozott projektekről. Már régóta foglalkozom pedagógusként és kutatóként is a tanítás-tanulás folyamatával, foglalkoztat a gondolat, miként is újulhat meg, vagy akár alakulhat át egy intézmény, mitől lesz jobb egy iskola a másiknál, miben különbözik egyik-másik iskolatípus, diák, pedagógus, módszer, miért jó egy módszer, vagy mitől jobb a másik. Mint azt a pszichológusok is állítják, saját magam is tapasztaltam, hogy nem minden diák egyforma, és minden pedagógusnak mást jelent a jó munkahely. Mindezek által tudom, hogy ma már az intézményi innováció is hozzátartozik az versenyképességéhez, mely a mai világban akár a fennmaradásukat is jelentheti. Százdi Antal (Százdi, 1991) *Szakmai fejlesztés az iskolában* címmel írt tanulmánya is azt mondja, hogy az innováció ma már nemcsak a gazdaság és technológia világában használatos fogalom, hanem kiterjedt a pedagógia szakterületére is, ahol a praxisban megvalósult pedagógiai újítások létrehozásának, elterjesztésének gyakorlatára utal már hosszú évek óta. Napjainkban is egyre több olyan iskola működik Magyarországon, mely szakítani próbál a herbarti

[1] tanító, Nemesvámosi Petőfi Sándor Német Nemzetiségi Nyelvoktató Általános Iskola; PhD hallgató, ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola, *nemeth.ildi87@gmail.com*

„könyviskolával", mert abban nem fejlődhet ki cselekvőképes ember, és inkább a gyerek tapasztalatát, érdeklődését és tevékenységét helyezi előtérbe. Az élménypedagógia az egyik. „*Az élménypedagógia nem más, mint személyközpontú pedagógia, mely mind az egyén, mind a csoport fejlődésére és sikerességére fókuszál*" (Németh, 2014 p. 69).

2. A kutatás célja

A Klebelsberg Intézményfenntartó Központ Veszprém megyei Devecseri Tankerület iskoláit vizsgáltam. Először röviden bemutatom a választott területet mind társadalmi, mind gazdasági szempontból, közben kitérek az intézményekre is. A bemutatás mellett megkísérelem felvázolni, hogy milyen innovációs tevékenységet hajtottak végre. Kísérletet teszek annak megállapítására, hogy a pedagógusokra milyen hatással voltak, saját elmondásuk alapján.

A vizsgált főbb kérdések tehát:

(1) Milyen innovációs tevékenységet folytatnak a tankerület intézményei?

(2) Milyen hatása volt ezen innovációknak pedagógusokra?

3. Alkalmazott kutatási módszerek

Elsősorban feltáró kutatási stratégiát alkalmaztam, mellyel a témához kapcsolódó szakirodalmat összefoglalóan bemutatom – kitérve az innováció témakörét –, az empirikus kutatási módszerek közül az írásbeli kikérdezést választottam.

4. A vizsgált minta

A kérdőíves vizsgálatot a tankerületben dolgozó pedagógusokkal végeztem. A tankerületben 155 fő pedagógus dolgozik, közülük véletlenszerű mintavételi eljárás során a kérdőívet 55 főtől sikerült lekérdezni, köztük 48 fő nő és 7 fő férfi volt. Ez alapján az itt dolgozó pedagógusok összesen 35%-a részt vett a vizsgálatban. A választott minta tükrözi a Devecseri tankerületben dolgozók számát és arányát. A minta kiválasztása során az alapsokasságra nézve a legoptimálisabb megoldást választottam, így a vizsgált mintámat reprezentatívnak tekintem. Ezzel ellentétben a tanulmány végén körvonalazódik majd, hogy a minta az adott sokaságra nézve reprezentatív, viszont statisztikailag semmilyen összefüggés nem mutatható ki – még akkor sem, ha feltételezhetően van – a válaszok között, mivel a minta nagysága egy, akár Excel, akár SPSS programon lefutatott vizsgálat alapján is „nem értelmezhető", vagyis kicsi.

5. Innováció

„Az innováció nálunk tehát döntően a pedagógus szintjén értelmeződik. Merészebb ívű összefüggésben – például rendszerként – nem vetődik fel. Szintén nem jelenik meg az innováció-reform ellentétpár, mint értelmezési keret. A külföldi szakirodalomban ezzel ellentétben döntően az innováció–reform reflexiós kategóriapár természetrajzának árnyalt elemzései olvashatók, ezen belül mutatva be az innovációt" (Dobos, 2009).

5.1 Innováció a hazai oktatásban

Mielőtt bármibe belekezdenék, le kell szögezem, hogy ezt a kis összefoglalót tanulmányok alfejezeteiből és pódiumbeszélgetésekből táplálkozva írtam meg.

A hazai pedagógiai innováció nem tekint vissza hosszú múltra. Az elmúlt 20–25 év több specifikumot is mutat. 1985 körül indult el ez a folyamat. A '80-as évektől elkezdődött a központosított oktatási rendszerek lebontása, amelynek célja, hogy a társadalmi igényekhez igazodó iskolák jöjjenek létre.

A magyar szaksajtóban 1975-től 2000-ig körülbelül 80 írás jelent meg az innováció témakörében. Az innováció természetére vonatkozó sajátosságként értelmezhető az, hogy a publikációk „fénykorszaka" 1989–1991 közé esik. Ekkor jelent meg a tanulmányok közel kétharmada. *„Ekkor innovált az ország"* (Dobos, 2009).

Jelenleg lassan öt évtizede zajlik a magyar oktatási rendszer modernizációja. Báthory Zoltán elnevezésével élve ez a „maratoni reform" tulajdonképpen már a hetvenes években elkezdődött, amelyet három nagy reformeszme – az autonómia, a decentralizáció és az alternativitás – állított pályára (Báthory, 2001). A fő tételt a 2011. évi CXC. törvény 24. § (1) bekezdése most is kimondja: *„a köznevelési intézmények szakmai tekintetben önállóak"* [2].

A törvény vezérgondolatává az iskolai (kollektív) és a pedagógusi (egyéni) autonómia vált, a jogszabály nyomán kibontakozó változások pedig arra irányultak, hogy ennek feltételeit megalkossák. A gyakorlatban ez abban nyilvánult meg, hogy korlátozta a pedagógiai tevékenység közvetlen irányítását, kijelentette a helyi nevelési rendszer jogszerűségét, lehetővé tette iskolatanácsok szervezését, a nevelőtestületeknek vétójogot biztosított az igazgatóválasztásnál, és megszüntetette a szakfelügyeletet, továbbá korlátozta a tanácsok beleszólását az iskolai-pedagógiai ügyekbe (Báthory, 2001).

[2] http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100190.TV [2016. 12. 23.]

Az intézményeknek alkalmuk nyílott arra, hogy a helyi igényeknek megfelelően megváltoztassák pedagógiai arculatukat, tantervi-tartalmi újításokat vezessenek be, az „egyedi megoldások, kísérletek" alkalmazásának az engedélyezésével pedig utat nyitott az alternatív elvek szerint működő óvodáknak és iskoláknak. A folyamat egyértelmű: a fejlesztési erőforrások hatékony felhasználását a központban végiggondolt stratégia biztosíthatja igazán. Ennek következtében egyre inkább megszűnőben a helyi fejlesztés, a gyakorlatban közvetlenül is megvalósuló koncepció, és egyre több a központból, az állami, egyetemi elméletekből kezdeményezett, másoknak készített fejlesztési program.

5.2 Az innováció pedagógiai területei

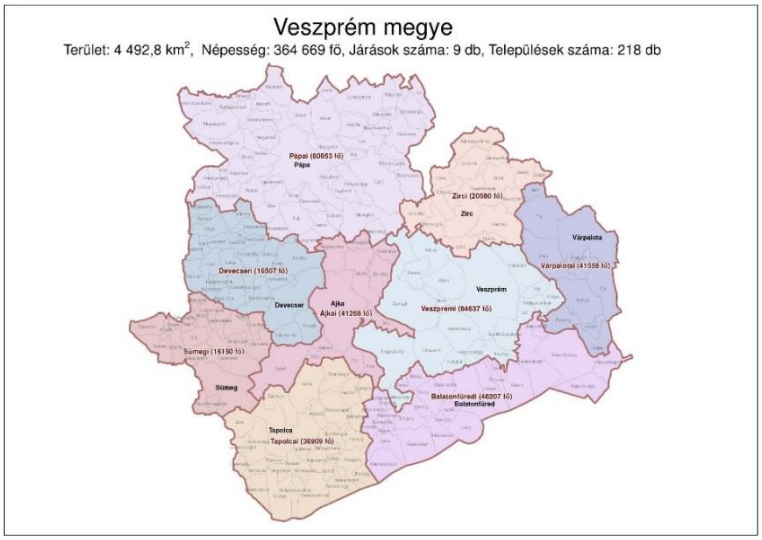
Az iskolai élet sokféleségéből adódóan a pedagógiai innováció több területen is érvényre juthat. Ha az innováció számba vehető alanyait vesszük sorba, akkor lényegében három szintet különíthetünk el:

(1) az iskola egészét mint szervezetet, amely nyílt, dinamikus, kommunikatív rendszerként, folyamatosan információt cserél a vele kölcsönhatásban álló környezetével;
(2) az iskola valamelyik szegmensét, közösségét mint szervezeti egységet, amely tagolt része a rendszernek;
(3) és a mindezek alapjául szolgáló pedagógust (egyént), aki innovátorként mindkét szintben meghatározó szerepet tölt be, de önállóan is lehet alanya innovatív tevékenységnek, mint a rendszer célmegvalósító, feladatellátó eleme (Százdi, 1991).

6. A Devecseri járás[3]

Veszprém megyében kilenc járás található, köztük a Devecseri a megye nyugati részén helyezkedik el. Mint azt a *1. kép* is mutatja, a járás 218 települést foglal magába. A Devecseri járás állandó népessége összesen 15823 fő (2013).

[3] Esélyteremtő Programterv Devecseri Járás online tanulmány alapján készült. Az adatokat 2012–2013-ban gyűjtötték és hasonlították össze, majd ez alapján készítették el a járás fejlesztési tervét.



1. kép. Veszprém megye
(http://www.jaras.info.hu/jarasok-terkepe/jarasok-veszprem-megyeben)

A járásban a településeket öregedési index alapján összehasonlítva nagyon fiatalos és nagyon elöregedő településeket is találunk. Négy településen csökkent az öregedési index, ezek közül egyik településen sincs oktatási intézmény. Jelen írásomban az óvoda nem kap szerepet, de fontosnak tartom megemlíteni, hogy az óvodai férőhelyek száma 2013-ban 10 fővel csökkent, és az óvodába beíratott gyerekek száma is csökkenő tendenciát mutat. Az egyes EU-s pályázati források nagy lehetőséget biztosítottak, és jelenleg is biztosítanak mind munkahelyteremtés, mind egy élhető környezet építése terén.

2. kép. A Devecseri tankerület intézményei
(http://www.jaras.info.hu/lap/devecseri-jaras)

A Devecseri Tankerülethez összesen huszonhét település tartozik, melyben nyolc általános iskola található a következő helységekben: Devecser, Kolontár, Csögle, Kerta, Nagyalásony,

Noszlop, Somlóvásárhely, Tüskevár. A pedagógusok száma összesen 155 fő, melyből 5 fő mesterpedagógus. Az intézményekbe összesen 1243 tanuló jár.

A *2. képen* is látható, és fentebb is olvasható volt, hogy igazgatásilag összesen nyolc településhez tartozik közoktatási intézmény, de a Devecseri Esélyteremtő Program még egy településen említ közoktatási feladat ellátási helyet (Adorjánháza), mely jelenleg már a csöglei intézménnyel közös fenntartásban van. Az általános iskolákban tanulók száma kismértékben emelkedett, kilenc fővel. A más településekről bejárók száma összesen 49 fővel emelkedett. A kimutatásból kiolvasható, hogy a német nemzetiségi oktatásban részt vevők aránya is nagyon magas, 76%-kal nőtt. A programban az is olvasható, hogy igaz, hogy Devecserben is működik általános iskola, mégis Noszlopon járnak iskolába az átjáró gyerekek. Azzal indokolja az író, hogy *„ahol működik általános iskola a gyerekek »átjárási eloszlása« hozzájárulhat a szegregációhoz”*[4].

Az általános iskolába járó gyerekek 58 százaléka volt hátrányos helyzetű 2012-ben, de 2013-ra arányuk 43 százalékra csökkent. A devecseri iskolában drasztikusnak mondható, 29 százalékponttal csökkent. Hasonló arányú visszaesés volt tapasztalható Nagyalásonyban, ahol 24 százalékponttal csökkent.

7. Innovációk a tankerületben pedagógusszemmel

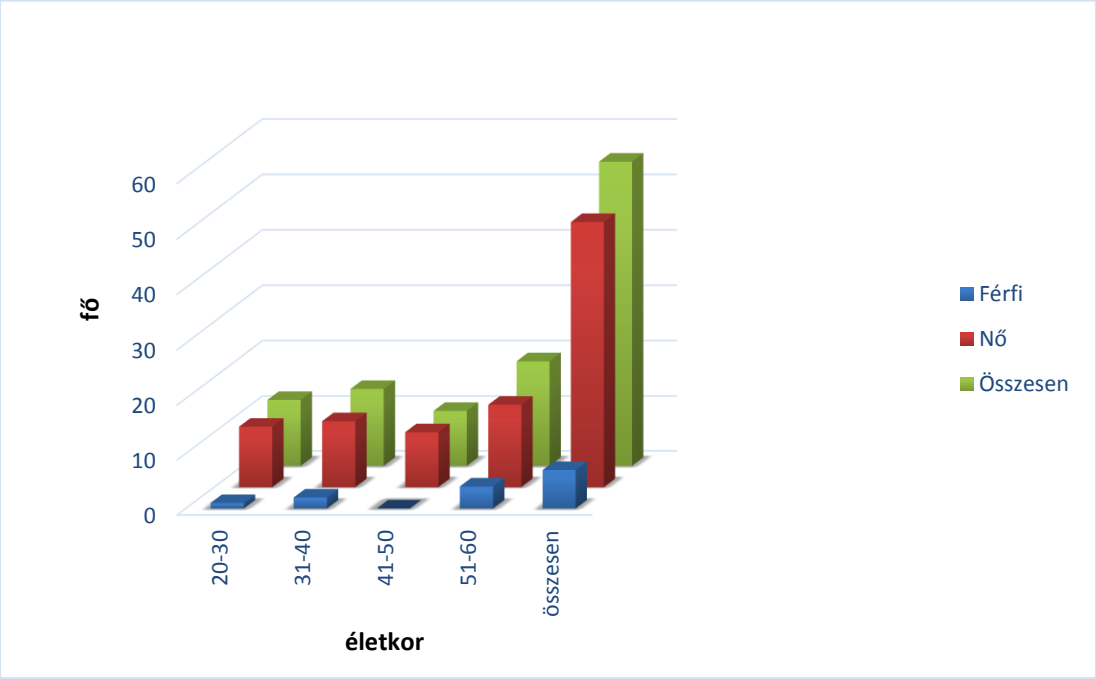
Kutatásom során elsősorban a tankerület intézményeinek innovációs tevékenységét vizsgáltam. A feldolgozás folyamatában először a pedagógusok számát, életkor, illetve intézményfenntartó által mutatom be, majd az elvégzett innovációkat és az azzal kapcsolatos eredményeket ismertetem. Kitérek a motivációs tényezőkre, illetőleg a szemléletváltás kérdéskörében is mutatok eredményeket.

7.1 A minta

A mintavételi eljárás során a tankerület 155 pedagógusából összesen 55 főt kérdeztem, ebből 48 fő nő és 7 fő férfi. Életkorukat tekintve a kérdőívben kategóriákat határoztam meg, szám szerint négyet, 20–30, 31–40, 41–50, 51 év felett. Így jól kimutatható, hogy a 20–30 és 31–40 év között majdnem ugyanannyian válaszoltak,11 és 12 fő, de csekély a különbség a 41–50 év között, mert ide 10 fő sorolta magát, továbbá az 51 év felettiek arányosan többen voltak, összesen 15 fő. A férfiak között nem volt 41 és 50 év közötti válaszoló, míg 20–30 év közötti is

[4]https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Gwzb_M8xxlsJ:https://www.tkki.hu/download.php%3Fid%3D7603+&cd=1&hl=hu&ct=clnk&gl=hu [2016. 12. 27. pp.44]

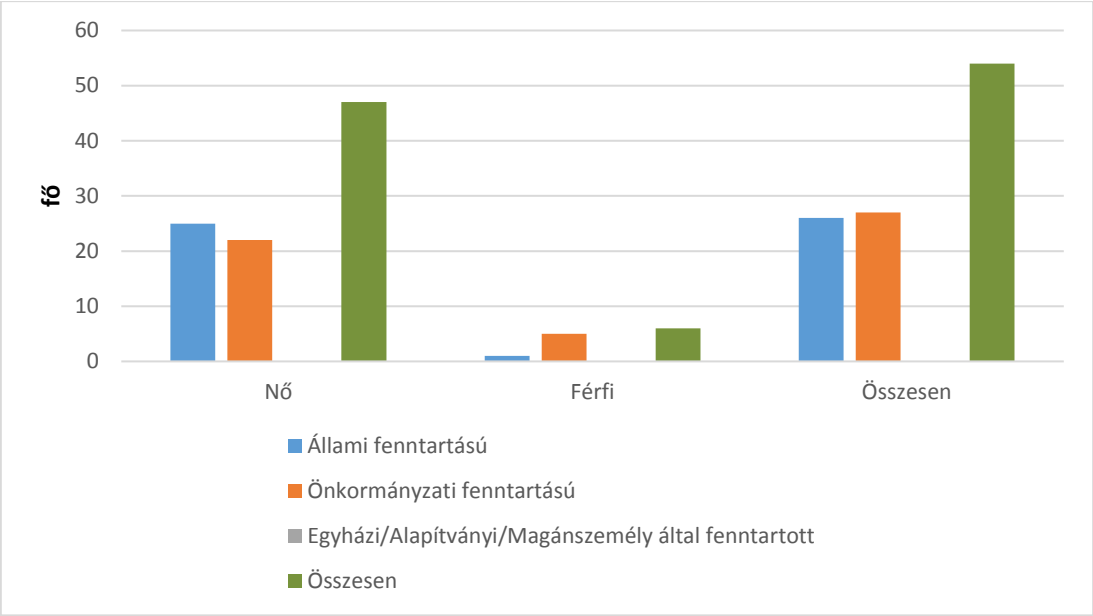
csak 1 fő, ennél valamivel több volt a 31–40 év közötti, mindösszesen 2, de legtöbb az 51 év felettiek száma volt, összesen 4 fő, mint azt az *1. ábra* mutatja. A pedagógusok átlagosan 20,95 évet töltöttek el a közoktatásban.



1. ábra. A válaszadók életkor és nem szerinti csoportosítása

A folyamatos változásokra való tekintettel, úgy gondoltam, fontos lenne megemlíteni, hogy milyen fenntartású intézmények gondolták elsősorban, hogy fejlődniük kellene, kik voltak, akik mind az intézménynek, mind a diákoknak minőségibb oktatás-nevelést szerettek volna megvalósítani. A 2012. évi CLXXXVIII. törvény a köznevelési feladatot ellátó egyes önkormányzati fenntartású intézmények állami fenntartásba vételéről törvény alapján az önkormányzati fenntartású intézmények mind állami fenntartásba kerültek.[5] Az iskolák fenntartása 1990 után *„nagyrészt az állami normatívából, a települési önkormányzatok, alapítványok támogatásából valósult meg”* (Zsirosné, 2012).

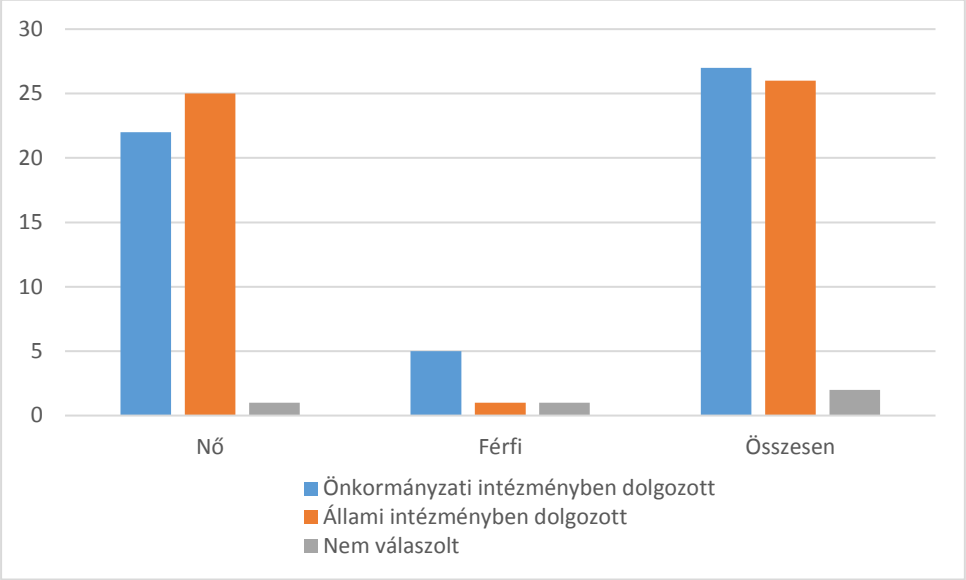
[5] Zsirosné Vass Judit szerint: *„az Országgyűlés 2011. december 20-án éjjel elfogadta az új köznevelési törvényt, amelynek értelmében minden iskola állami fenntartású lesz, az önkormányzatok működtetésre szerződhetnek vissza”* (Zsirosné, 2012).



2. ábra Az intézmények fenntartói a pályázatok leadása idején

Mindezek alapján elsődleges feltételezésem az volt, hogy leginkább azok az intézmények vesznek részt innovációs pályázatokban, ahol az intézmények mögött ott áll az önkormányzat, az egyház vagy egy alapítvány. A *2. ábra* is mutatja, hogy a megkérdezett pedagógusok közül önkormányzati intézményben összesen 27 fő, míg állami fenntartású intézményben összesen 26 fő dolgozott. A válaszadók között viszont nem volt sem egyházi, sem magán-, illetve alapítványi iskola vagy óvoda (a korábbiakban sem voltak azok); 2 fő semmilyen választ nem adott. Az egész mintát tekintve tehát összesen 48 nőből 47 válaszolt és 1 fő nem, míg 7 fő férfiból 6 fő válaszolt és 1 fő nem.

Úgy gondoltam, hogy egyes esetekben az állam hiába támogatja az innovációkat, és költ az oktatásra, egy-egy intézmény mögé mégis kevésbé áll oda, amikor a pályázatok későbbi fenntarthatóságáról van szó. A *3. ábrából* is kiderül, hogy ez a feltevésem téves volt, mivel a résztvevő pedagógusok a pályázatok leadásának idején mindkét intézményfenntartó típusban körülbelül ugyanolyan arányban dolgoztak.

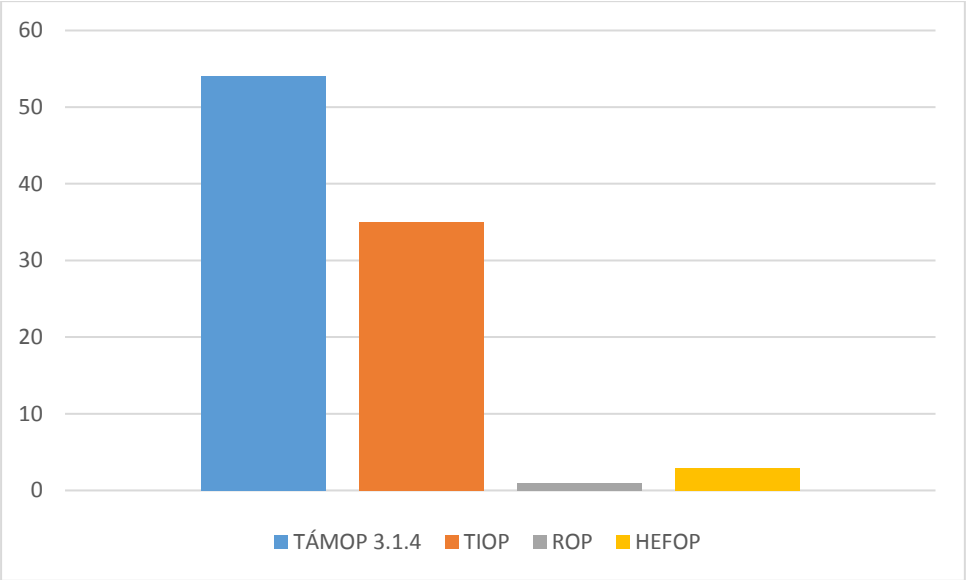


3. ábra. A pályázaton résztvevők aránya (fő)

7.2 Projektek a tankerületben

Az Európai Unió az innovációs politikájában megfogalmazta, hogy az innováció alapvetően gazdasági, társadalmi és politikai célok elérésére alkalmasnak ítélt programokból áll. Az oktatás területén az Európai Unió az egész életen át tartó tanulás jelentőségét hangsúlyozza. A program alapvetően négy pillérre épül, melyek elősegítik a nemzetközi együttműködés, ösztöndíjak létrejöttét stb. Ez a négy alapterület: a Comenius-program, mely az iskola előtti, általános iskolás és középiskolás korosztály szükségleteit célozza meg; az Erasmus-program a felsőoktatásra koncentrál, például nemzetközi ösztöndíjak, cserekapcsolatok formájában; a Leonardo da Vinci program a szakképzésre vonatkozik; míg a Grundtvig-program a felnőttoktatásban kínál lehetőségeket.

A hazai pedagógiai innováció nem tekint vissza hosszú múltra. Az elmúlt 10–15 éves folyamata több specifikumot is mutat. 1985 körül indult el ez a folyamat. 1985 előtt ugyanis egy minden részletében központosított fejlesztési folyamat valósult meg. Csak úgy lehetett új tanterveket, tankönyveket gyártani, egyáltalán valamilyen pedagógiai fejlesztésbe belekezdeni, ha ezt központilag elrendelték, esetleg megengedték, ezt központosított oktatáspolitikának hívták. A rendszerváltást megelőzően – de 1989-1990-től – még fokozottabb lendületet vett egy pedagógiai innovációs folyamat, melyben a meglévő struktúra éles kritikája fogalmazódott meg, és sokféle pedagógiai logika, eljárás, módszer, tartalom került felszínre. Ilyen tevékenységet ismertetek a következőkben röviden.



4. ábra. Megvalósult innovációk (db)

A következőkben a *4. ábrán* található innovációk közül a TÁMOP-ról esik majd szó, mivel a másik három az innováció hátterét teremtette meg. Ismertetem a célját, valamint hogy milyen fejlesztések hajthatók végre. A legtöbb intézmény a TÁMOP, míg legkevesebben a ROP projektekben vett részt. A *4. ábrából* is jól kivehető, hogy kevesebb intézmény pályázott korábban infrastruktúrafejlesztésre.

TÁMOP

A Társadalmi Megújulás Operatív Program (rövidítve TÁMOP) Magyarország Nemzeti Stratégiai Referenciakerete, az Új Magyarország Fejlesztési Terv (ÚMFT) keretein belül jött létre 2007-ben. A célok megvalósítása érdekében olyan pályázatokat hoztak létre, melyek aktívabbá teszik az álláskeresést, csökkentik a diszkriminációt, egészségesebb munkaerőt képeznek, népszerűsítik a „life-long learning" gondolatát, illetve összhangot teremtenek a kínált és keresett képzettség között. Reményeik szerint ezzel változást hoznak el az oktatásban, képzésekben, egészségügyben, a kultúrában, a szociális területeken[6].

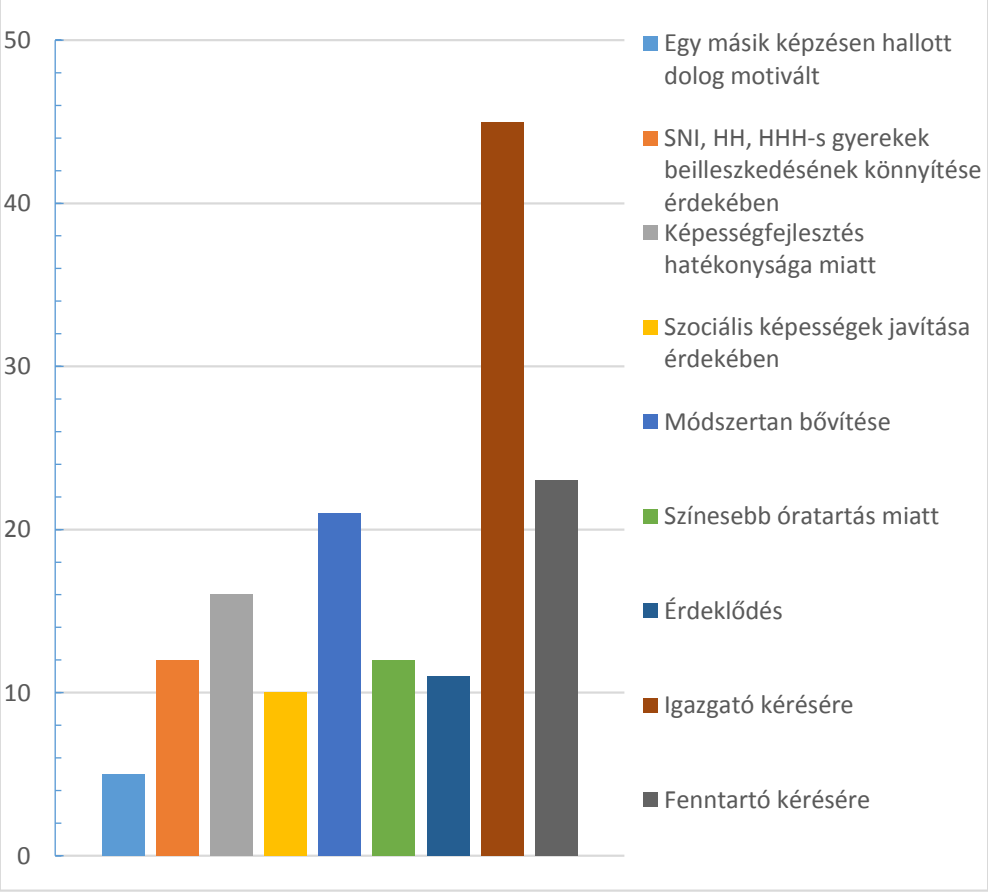
Az intézmények lehetőséget kaptak pedagógus- (szaktárgyi) továbbképzésre, a pedagógiai kultúra bővítésére, a kompetencia alapú oktatás bevezetéséhez szükséges eszközök beszerzésére, megvásárlására, valamint az intézmények közötti hospitálásra – jó gyakorlatok átvételére. Ez a pályázat tehát lehetőséget nyújtott a horizontális tanulásra, mely véleményem szerint az egyik legjobb módszer a pedagógusok eszköztárának és módszertanának bővítésére.

[6]https://hu.wikipedia.org/wiki/T%C3%A1rsadalmi_Meg%C3%BAjul%C3%A1s_Operat%C3%ADv_Program [2016.03.03.]

Mindezek mellett szó esik a környezettudatosságról, az egészséges életmódról, családi életre nevelésről, konfliktuskezelésről, a dohányzás megelőzéséről, informatikáról, idegennyelv-tanulásról.

7.3 Motiváció

De vajon mi is motiválja pontosan a pedagógusokat arra, hogy fejlesszék magukat? Egyes intézmények innovációinál, mint majd a későbbiekben megnyilvánul, nem feltétlenül mérvadó az egyes továbbképzéseken való részvétel; vagy az érdeklődés, leginkább az igazgatói ráhatás vagy kényszer lesz a jellemző. A pedagógusok a mindennapi munka során nemcsak a gyerekekkel, hanem szülőkkel, kollégákkal is kapcsolatba kerülnek. Így hatással vannak nemcsak saját, hanem mások életére is. Tanítanak, nevelnek, fejlesztenek, motiválnak, mindezek mellett saját családjukkal és önmagukkal is foglalkoznak. Munkájuk során ügyelniük kell saját mentális egészségükre, a *„burnout”* elkerülésére és a szakmai kompetencia növelésére. Mindezekre az intézmények vezetőinek kell leginkább odafigyelni. Ezek megelőzhetők a jól megválasztott továbbképzésekkel, szupervízióval.



5. ábra. Motiváló tényezők (db)

A projektek legfőbb résztvevői, alakítói és természetesen a legfontosabb, hogy a megvalósítói maguk az intézmény pedagógusai, munkatársai. Sokszor hallani, hogy rengeteg feladat hárul a pedagógusokra, és ezek a pályázatok még tovább növelik ezeket a terheket. Az *5. ábra* is hűen mutatja, hogy mi motiválta a pedagógusokat a részvételre. A kérdőív kitöltésénél erre a kérdésre a megadott válaszlehetőségek közül lehetett válaszolni. A megadott *egyéb* pontba nem érkezett válasz.

A legszembetűnőbb, hogy 45, illetve 23 értéket kapott az *igazgató, illetve fenntartó kérésére* meghatározott pont. A *külső kényszer* Loránd Ferenc egy tanulmány aszerint is csak „szelíd erőszak" (Loránd, 1991), viszont nem mindegy, hogy viszi végbe a cselekvést. Egy kisgyermeknél a társadalmi normák megtanítása is kényszernek számít, mely természetesen elengedhetetlen a társadalomba való beilleszkedés szempontjából, de felnőtteknél már igaz lehet az előbb megfogalmazott „szelíd erőszak" kifejezés. A megkérdezettek szempontjából viszont erősen kiemelkedik ez a válasz. Ezek alapján elmondható, hogy a vizsgált területen nem a pedagógusok önfejlesztése és a tudásuk bővítése volt az elsődleges célpont, hanem egy külső kényszer. Az ilyen külső ráhatások nem mindig eredményesek.

A *fenntartó kérésére* érkezett válaszok mennyisége majdnem megegyezik a *módszertan bővítésé*vel. A *módszertan bővítése* megjelenik a következő alfejezetben, mely az *innovációs kedv* kérdéskörrel foglalkozik. A többi felsorolt tényező, bár véleményem szerint fontos indikátorként szerepelhet egy elhivatott pedagógus listáján, mégis kevés pontot kapott. A *színesebb óratartás miatt* 12 pontot, ugyanannyit, mint az *sajátos nevelési igényű, hátrányos helyzetű és halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek beilleszkedésének könnyítése*, addig a *szociális képességek javítása érdekében* egy ponttal kevesebbet, 10-et kapott. Jónak tartottam, hogy egyes pedagógusok még az *érdeklődés*t is jelölték. Előfordulhat, hogy ezeken kívül számukra még vannak egyéb fontos tényezők is, melyeket én nem soroltam fel. Egyes továbbképzések (saját tapasztalat) már előre utalnak egy másik képzésre, tréningre, előadásra, mely vagy az adott témában folytatódik, vagy egy másik témakört fejt ki, így ösztönözve a már megjelent kollégákat a részvételre.

Fontosnak tartottam megkérdezni, hogy a résztvevők mennyi időt töltöttek el a közoktatásban, és milyen motivációval vettek részt az általuk megnevezett innovációban. A megkérdezettek közoktatásban eltöltött ideje év/fő átlaggal számolva a nőknél 19,3 év és a férfiaknál 22,6 év, vagyis a megkérdezettek átlagban 20,95 évet töltöttek el a közoktatásban.

Betöltött munkakör	**nő**	**férfi**	**Összesen**
igazgató-helyettes	2	1	3
tanár	29	6	35
tanító	21	1	22

1. táblázat. A vizsgált minta betöltött munkakör szerint
N =55

Munkakör szerinti megoszlásban elmondható, hogy a vizsgált mintából – 55 fő – 63% tanár, míg 40% tanító. A *1. táblázat*ból kiderül, hogy a vizsgált személyek egy kérdésen belül több választ is bejelölhettek, így lehetséges, hogy az összesen sor a vizsgált mintánál többet mutat. Már korábban is említettem, hogy a kérdőívek készítésekor is érdekelt, hogy van-e összefüggés az életkor, a pályán eltöltött idő és az innovációs kedv között. A kérdéseket megfogalmazva úgy gondoltam, hogy a kérdőív 1.2, 1.5, illetve 2.2-es kérdését elemezve a változók között összefüggés lesz kimutatható. Az elemszámok mennyisége a statisztikai számítás során nem bizonyult elegendőnek, így nem mondható ki valódi összefüggés közöttük.

Életkor szerinti eloszlás	**Pályázatokon való részvétel (%)**		**Összesen**
	igen	**nem**	
1 (20–30 éves)	45,45%	54,55%	100,00%
2 (31–40 éves)	42,86%	57,14%	100,00%
3 (41–50 éves)	54,55%	45,45%	100,00%
4 (51- éves)	36,84%	63,16%	100,00%
Végösszeg	**43,64%**	**56,36%**	**100,00%**

2. táblázat. Az életkor és innovációs kedv összefüggés vizsgálata

A *2. táblázat* az életkort és az innovációs kedvet mutatja meg. Jelen esetben a korcsoport a független változó, és azt mutatja, hogy a kor befolyásolja-e a részvételi szándékot. Mivel a kérdőív csak korcsoportokat kérdez, így nem lehet pontosan megmondani, hogy egy 21 éves és egy 29 éves pedagógus motiváltsága között van-e különbség vagy eltérés. A táblázatból jól kiolvasható, hogy míg a 20 és 30 év kor közöttiek 45,45%-a, addig a 31 és 40 év közöttieknek csak a 42,86%-a, de a 41 és 50 év közöttieknek már az 54,55%-a részt venne újból egy ilyen

pályázaton. Ehhez képest az 51 év felettieknek mindössze csak a 36,86%-a venne részt újból innovációban.

Így ez azt jelenti, hogy a harmadik korcsoport a legaktívabb, illetve azok, akik a nyugdíjhoz közelítenek, már nem annyira motiváltak. Egy lehetséges magyarázat lehet az, hogy azok a pedagógusok, akik az utolsó csoportba sorolandók, úgy gondolják, hogy a hosszú évek alatt, melyet a pályán eltöltöttek – ez csak valószínűsíthető, hogy nem pályakezdők, bár hét főnél alacsonyabb a pályán elöltött idő, mint a korcsoport[7] – nincs szükségük további fejlődésre, mert a munkájuk során elég ötlettárral, módszertani ismerettel, segédeszközzel, IKT tudással rendelkeznek.

Az első két csoport pedig nagyon hasonló eredményeket mutat, tehát körülbelül ugyananynyian vennének részt, mint ahányan nem. Míg az első korcsoport 54,55%-a nem kíván részt venni, addig a második korcsoport 57,14%-a. Ez jelentheti azt is, hogy a fiatalabb korosztály még rendelkezik azzal a képességgel, hogy autodidakta módon képes fejlődni, és képes a horizontális tanulásra, mellyel kellő módszertani vagy szakmai tudásra tud szert tenni. Felhívom a figyelmet, hogy már a tanulmány elején is említettem, hogy a kevés elemszámra való tekintettel nem mondható ki összefüggés a két változó között.

Pályán eltöltött idő	**Pályázatokon való részvétel (%)**		**Összesen**
	1	**2**	
1 (1-től 9 évig)	50,00%	50,00%	100,00%
2 (10-től 19 évig)	53,33%	46,67%	100,00%
3 (20-tól 29 évig)	40,00%	60,00%	100,00%
4 (30 év felett)	30,77%	69,23%	100,00%
Végösszeg	**43,64%**	**56,36%**	**100,00%**

3. táblázat. A pályán eltöltött idő és az innovációs kedv összefüggés vizsgálata

A *3. táblázat* a pályán eltöltött idő és az innovációs kedv közötti összefüggést mutatja, melyben a pályán eltöltött idő a független változó, és ehhez viszonyítottam a részvételi szándékot. A kérdőív pontosan rákérdez a pályán eltöltött időre, melyet én négy kategóriába rendeztem, így

[7] A kérdőívek kiértékelése során megfigyelhető volt, hogy a kitöltők között több, szám szerint 7 olyan pedagógus van, akik életkorban az 51 év fölötti korcsoportba sorolták magukat, míg a pályán eltöltött idő alapján egy alacsonyabb csoportba kerültek. A pályán eltöltött időre számszerűen kérdeztem, nem voltak meghatározott kategóriák; később az értékelés során csoportosítottam őket összesen négy csoportba, melyben az 1–9 évig összesen 12 darab, 10–19 évig összesen 15 darab, 20–29 évig összesen 15 darab és a 30 év fölött összesen 13 darab kitöltött kérdőív érkezett.

csoportosítva 1–9, 10–19, 20–29, illetve 30 feletti időtartamba az adatokat. A táblázat jól mutatja, hogy minél több ideje van valaki a pályán, annál kevésbé szeretne részt venni hasonló innovációban.

Az is leolvasható, hogy az első kilenc évben a pedagógusoknak éppen a fele szeretne részt venni a pályázatokban, a fele viszont nem. Ez egy meglepő arány, mivel minden pedagógus, aki nemrég kezdte a pályát, úgy gondolom, hogy nem rendelkezik annyi tapasztalattal, gyakorlattal, hogy ne érezhetné a továbbképzéseken (pályázatokban) való részvétel, illetve egyéb, az intézmény érdekeit támogató pályázaton való részvétel szükségességét.

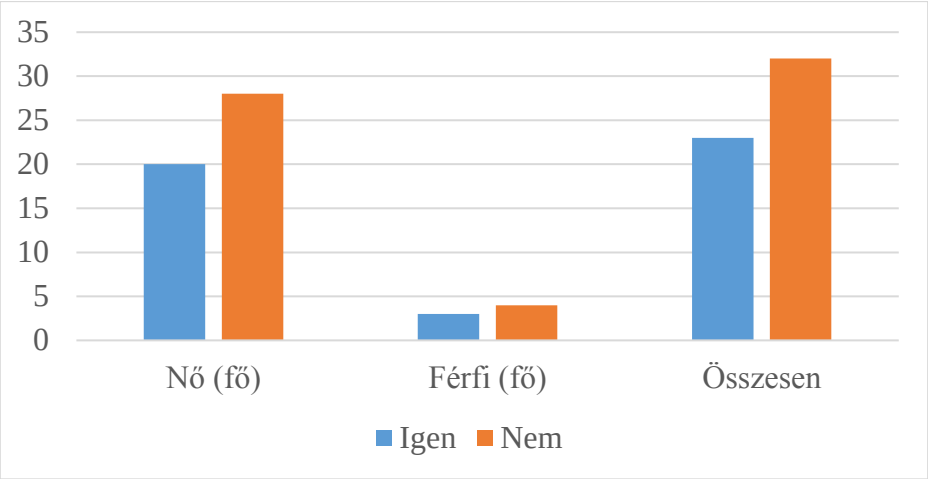
Azt is leolvashatjuk, hogy a 2.-tól a 4. csoportig fordítottan arányos a részvételi kedv, vagyis valaki minél több ideje van a pályán, annál kevésbé szeretne részt venni ilyen pályázatokon. Ez következhet abból, hogy aki már régóta a pályán van, szereti a megszokott, bevált módszereket alkalmazni, kevéssé próbál a korral haladni (természetesen ez nem minden esetben, és nem minden, a korcsoportba tartozó válaszadóra igaz), ezt csak a megkérdezettek válaszai mondják. Itt is felhívom a figyelmet arra, hogy a kérdőív csak adott területen vizsgálta a pedagógusok motivációs és pályázási kedvét és nem országos szinten, így a kapott eredmények nem tekinthetők statisztikailag relevánsnak.

7.4 Innovációs „kedv”

A pedagógus pályához nagyfokú kreativitásra van szükség, ezt tapasztalatból állíthatom, mint azt is, hogy minden nap valami újat kell mutatnunk önmagukból ahhoz, hogy felkeltsük a gyerekek figyelmét és fenn tudjuk tartani a motivációt. Van olyan pedagógus, aki lelkiismeretesen készül az órákra, bevásárol[8], süt, főz, számítástechnikai eszközt használ, a szemléltetőeszközökhöz kartont, ragasztót, festéket vesz, és az sem okoz gondot, de egy átlagos tantestületből, valljuk be, ez a kevesebb hányad. Úgy gondolom, hogy az intézményvezetőkre hárul az a feladat, hogy a dolgozói érdekeit képviselje, és munkájukat a lehető legjobb módon segítse. Így ha egy vezetőnek a fenti pályázatok bármelyikén lenne lehetősége részt venni, úgy ezzel tudja leginkább támogatni a kollégáit.

Ezek alapján kíváncsi voltam, vajon létezik-e, és ha igen, akkor megmarad-e a pedagógusok innovációs „kedve”. Itt a *kedv* szó alatt értem, hogy vállalkoznának-e a későbbiekben is egy hasonló, már lefolytatott tevékenység lebonyolítására.

[8] Az alsó tagozaton a tapasztalati tanulás a leghatásosabb módszer. A tapasztalati tanulás során szükségünk van az összes érzékszervünkre, mivel ha nem csak hallunk valamiről, de látjuk, meg is érintjük, esetlegesen megszagoljuk, megkóstoljuk, úgy az sokkal inkább bevéső dik. Egy íz, egy illat vagy szag sokkal tovább megmarad az ember emlékezetében.



6. ábra. Innovációs „kedv” (fő)

A *6. ábra* is jól mutatja, hogy a megkérdezettek 100%-a válaszolt a kérdésre, de többen mondták azt, hogy nem kívánnak részt venni többet ilyen pályázatban. A mintát tekintve majdnem ugyanannyi nő, mint férfi mondta, hogy nem kíván részt venni többet: a nők 58%-a, míg a férfiak 57%-a. Az összes megkérdezett összesen 58,18%-a nem kíván részt venni ilyen fejlesztésekben. A kérdés már csak az, miért.

A kérdőív 2.2-es kérdésében próbáltam választ találni arra, hogy miért kívánnak, vagy esetleg nem kívánnak részt venni a kollégák ilyen fejlesztésekben. A kiértékelésnél próbáltam szempontok szerint csoportosítani. Mint az a „kérdőívezések” többségénél már kiderült, az emberek nagy százalékban nem válaszolnak a nyílt végű kérdésekre, ezért igyekeztem mindig zárt kérdéseket, vagy félig zárt (egyéb pontot hagyva) végű kérdéseket feltenni, de ennél nem lehetett.

A *nem* választ adók esetében öt csoportot sikerült létrehozni:

(1) sok adminisztráció,
(2) időigényes,
(3) nem adott új információt,
(4) valamint egy egyéb csoport,
(5) nem indokolt.

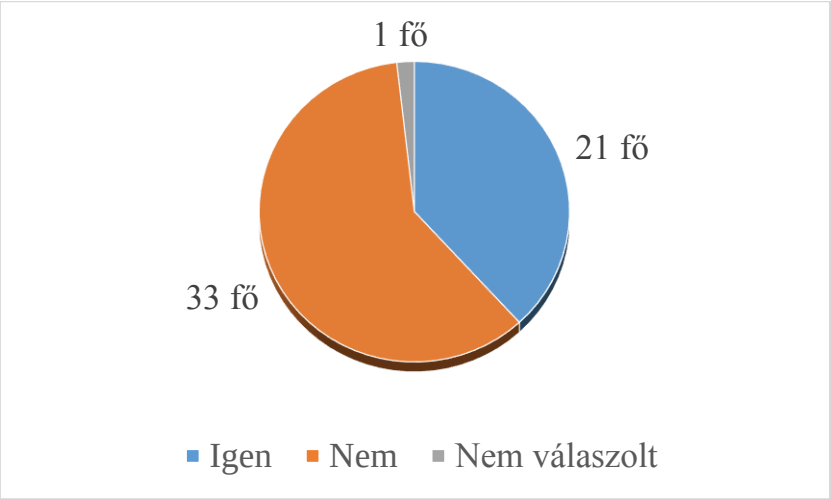
Az *igen* választ adók esetén négy csoportot készítettem, melyben a következő indokok voltak:

(1) fejleszt és megújít,
(2) közösséget épít,
(3) új információk,
(4) nem indokolt.

Az indokok alatt elsősorban a módszertani, valamint szakmai megújulás olvasható, ami elengedhetetlen eszköze a mai pedagógiának. Egy pedagógus a tanórán kell, hogy a változó igényekhez alkalmazkodjon. A mai generáció gyermekeinek már nem a régi módon kell az „anyagot leadni", hanem a technikai megújulásoknak köszönhetően alkalmazni kell például az interaktív táblát, új módszereket kell kipróbálni, melyet kevesen használnak: szerepjáték, szimuláció, kooperatív tanulás, projektmódszer, individualizált munkaforma, beszélgetőkör, konfliktuskezelés tanítása. A második legtöbbet kapott érv a *fejlesztés*. Ez alatt értendő a projektek közösségépítő, megújító hatása, valamint az iskolai élet megújítása. A gyakorlatból kiindulva azok a szülők, akik az első osztályba íratják gyermekeiket, nemcsak a bemutató órákon vesznek részt, hogy esetlegesen megtekintsék a leendő tanítókat, hanem az intézmények honlapján is tájékozódnak az iskolai életről. Megnézik a fotókat, a legjobb pillanatokat, a versenyeredményeket és a többi pedagógust. Egy intézménynek a későbbi fennmaradás miatt is fontos a menedzsment; a gyereklétszám növekedése az iskola sokszínűségével nő (nem biztos, hogy közöttük egyenes arányban kimutatható a változás, de nyilván sokat jelent). A TÁMOP projektek nagyon jó lehetőséget biztosítottak, és biztosítanak jelenleg is az intézményeknek, hogy diákjaiknak olyan lehetőséget kínáljanak, mely a már az előző pontban említett szakmai sokszínűséghez, új tanulási formák kipróbálásához hozzájárul.

7.5 Szemléletváltás

A pedagógusoknak a korábban már említett kiégés elkerülése miatt fontos a folyamatos lelki és szellemi feltöltődés. A mindennapos iskolai munka mellett folyamatos fejlődési és feltöltődési lehetőséget kell biztosítani számukra. Világunk folyamatosan változik, ehhez alkalmazkodva mindenkinek tudnia kell, hogyan fejlessze önmagát. Ha egy pedagógus szeretne továbbképzésen, tréningen vagy egy szakmai előadáson részt venni, úgy gondolom, hogy intézményvezetőként ez mindenképp támogatandó. Kevés olyan intézmény van, ahol ez becsülendő dolog, ha valaki a szabadidejét tanulással tölti, nem beszélve arról, ha valaki még anyagiakat is fordít rá.



7. ábra. Szemléletváltás a továbbképzések hatására

A kérdőívet kitöltők közül – mint az a *7. ábrán* is látszik – egy fő nem válaszolt a kérdésre, hogy változott-e a szemlélete a továbbképzések hatására. 21 főnek *igen*, és 33 főnek *nem*. A kitöltők 60%-ának nem hozott változást a munkájában a pályázatokon való részvétel.

A TÁMOP projekteknek a várható hatásai a kompetenciafejlesztés lehetősége, kulcskompetenciák megerősítése, a HH és HHH gyermekek nevelésének, oktatásának javulása, és hozzájárul az esélyegyenlőség megteremtéséhez, valamint az integrált neveléshez. Ezen főbb vonalakon felül hozzájárul a pedagógiai munka korszerűsítéséhez, a továbbtanulási arány javításához, valamint a munkaerőpiaci belépéshez szükséges kompetenciák fejlesztéséhez. Hozzájárul az informatikai eszközök korszerűsítéséhez, multimédiás eszközök beszerzéséhez, valamint az informatikával támogatott oktatáshoz egyéb területeken is.

A válaszolók közül – nem minden alany válaszolt a kérdőív 3.6-os kérdésére –, akik szerint a pedagógiai munkájukban szemléletváltás történt, ők a következő tevékenységekben látják ezt: a szabadidő szervezése, tanórai munka, egyéni képességfejlesztés, információszűrés, konfliktuskezelés, tanórai felkészülés, felzárkóztatás, HH tanulók fejlesztése, teljesítmény-értékelés, osztályfőnöki tevékenység, differenciált oktatás, napközis foglalkozás, a tanulók megismerésének új eszközei.

8. Összegzés

A kutatás lefolytatása, annak feldolgozása, valamint az adatok tükrében azt a következtetést bátran levonhatjuk, hogy olyan közoktatási intézményekre és vezetőkre, olyan pedagógusokra van szüksége a mai társadalomnak, akik nem csak a gyermekeket nevelik, oktatják, hanem fontosnak érzik az önfejlesztést és az intézményi környezet (külső, belső) korszerűsítését. A feltett

kutatási kérdésekre a kérdőívek bemutatása során már választ kaptam, de most ezeket bővebben is kifejtem.

Az **innováció**s tevékenységek közé sorolom mind a pedagógus személyiségének, mentális egészségének szem előtt tartását, mind a módszertani kultúra bővítését és az intézmény külső környezetének megújítását is.

Úgy gondolom, hogy már az intézményen belül történő változások is nagy hatással vannak a pedagógusokra, ott dolgozókra. Elsősorban arra voltam kíváncsi, hogy a **pedagógusok nézetei fejlődte-e, és ha igen, akkor mennyire és miben**. A válaszok alapján elmondható, hogy a kollégák rengeteg továbbképzésen vettek részt, sok programot szerveztek, rengeteg adminisztratív feladatot hajtottak végre, és nem utolsó sorban a munkájukat is elvégezték. Összegezve kutatásomat elmondható, hogy a pályázatokon részt vett intézmények pedagógusai motiváltak, motiválhatók, szemléletük folyamatosan változik. A mindennapi munka során alkalmazkodók, nyitottak a változásokra.

Egy következő tanulmányban bemutatom, hogy miként vélekednek a vezetők a pályázatokon való részvételről. Milyen aggályaik vannak, miben látják előnyét és hátrányát. Interjút készítettem a kérdőívekre reflektálva a tankerület vezetőjével, mi a kulcspontja az innovációknak.

BIBLIOGRÁFIA

Báthory, Z. (2005). Az innováció helye a közoktatásban. In: *Pedagógiai műhely,* 30. évf. 2. sz. pp. 12−15.

Báthory, Z. (2001). *A maratoni reform: A magyar közoktatás reformjának története 1972–2000*. Budapest: Önkonet Kft.

Báthory, Z. (1994). Kötélhúzás a tantervpolitikában. 1989–1994. *Educatio*, 1994/3. pp. 381−388.

Majoros, A. – Südi, I. – Török, J. (2013). Innováció a közoktatásban. A vizsgálat eredményei. Kutatási jelentés. Innovatív Pedagógusok Közhasznú Egyesülete.

Earl, B. (2001). *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Budapest: Balassi Kiadó

Gerencsér, F. (szerk.). *Magyar értelmező szótár diákoknak*. Debrecen: Puedlo Kiadó

Nádasi, M. (2003). *Projektoktatás. Elmélet és gyakorlat*. Gondolat Kiadói Kör. Budapest: ELTE BTK Neveléstudományi Intézet.

Németh, I. (2011). *Innováció közoktatási színtereken – Innováció egy önkormányzati iskolában*. Szakdolgozat. Konzulens: M. Nádasi Mária. ELTE PPK Neveléstudományi Intézet. Budapest.

Németh, I. (2014). Németnyelv-elsajátítás kisiskolás korban a tapasztalati tanulás útján. In: *Innovatív módszerek a köznevelés gyakorlatában*. Konferenciakötet. Kaposvár. pp. 67–75.

OECD Innovációpolitikai Országtanulmányok, Magyarország (2009): OECD-NKTH

Százdi, A. (1999). Szakmai fejlesztés az iskolában, *Új Pedagógiai Szemle*, 49 évf. 6. sz. pp. 68–80.

Trencsényi, L. (2004): Például a közoktatás, avagy egy bázisdemokrata a konszolidációról. *Új Pedagógiai Szemle*, 54. évf. 10. sz. pp. 96–100.

Elektronikus forrás

2011. évi CXC. Köznevelési törvény [online] http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100190.TV [2017.12.27.]

A kényszer szerepe a pedagógiában. In. *Bűnügyi Szemle*, 1991. http://epa.oszk.hu/02700/02705/00006/pdf/EPA02705_bortonugyi_szemle_1991_2_01-10.pdf [2016. március 27.]

A pályázat rövid leírása [online] http://www.brody-ajka.sulinet.hu/brody/PGS/HEFOP/leiras.htm [2016. március 03.]

Aditus Tanácsadó Zrt szerk. (2012). Integrált településfejlesztési stratégia. [online] http://www.terport.hu/webfm_send/3932#page=53&zoom=auto,68,331 p. 54. [2016. 04. 03.]

Dobos Krisztina (2002): Az innováció. In: *Új Pedagógiai Szemle*. [online] http://epa.oszk.hu/00000/00035/00063/2002-09-ta-Dobos-Innovacio.html [2015. október 21.]

Dr. Kállai Márta, Dr. Szabó Márta (2007). *Magtár. Ötlettár intézményvezetők számára az adaptív tanulásszervezés elindításához és fenntartásához 2*. OFI [online] http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/magtar-vi.pdf [2016. április 2.]

Gerse, I. – Horváth, L. – Kovács, A. – Simon, T. (2014). A horizontális tanulás hazai előnyei és nemzetközi jó gyakorlatai [online] http://ofi.hu/publikacio/horizontalis-tanulas-hazai-elozmenyei-es-nemzetkozi-jo-gyakorlatai [2016. március 3.]

http://oktinf.elte.hu/pedagogia-BA-2009/wp-content/uploads/2009/04/dolgozat-melleklet-leglegujabb_tartj.pdf [2016. április 9.]

http://www.nfu.hu/doc/850 [2011. január 10.]

http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2003-02-np-Schuttler-Rend [2016. március 1.]

http://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/telepulesek_ertekei/zsombo/a_zsomboi_iskola_tortenete_es_szerepe_1890_2011_ig/pages/004_iskolarendszer_kialakulasa_magyarorszagon_1849_2011.htm [2016. március 1.]

Rend és rendezetlenség az iskolai innovációban – Pódiumbeszélgetés az OKI-konferencián részletek. *Új Pedagógiai Szemle,* 2003/02. [online]

Szabó Mária szerk. (2008). *Pedagógiai fejlesztések módszertani ötlettára*. Budapest: OFI. [online] http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/pedagogiai28129-2.pdf [2016. március 28.]

TIOP programleírás [online] http://eupalyazatiportal.hu/tiop_programleiras/ [2016. március 2.]

Zsirosné Vass, J. (2012). A zsombói iskola története és szerepe 1890–2011-ig. Szakdolgozat. Szeged: Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Alkalmazott Pedagógia és Pszichológia Tanszék. [online] http://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/telepulesek_ertekei/zsombo/a_zsomboi_iskola_tortenete_es_szerepe_1890_2011_ig/pages/004_iskolarendszer_kialakulasa_magyarorszagon_1849_2011.htm [2016. március 1.]

MELLÉKLET

Kérdőív

A. rész: oktatási intézményben dolgozók számára

1.1 Az Ön neme:

Nő □ Férfi □

1.2 Kérem, jelölje, hogy életkor szerint melyik kategóriába tartozik!

□ 20-30
□ 31-40
□ 41-50
□ 51-

1.3 Kérem, jelölje be, hogy eddigi pályázatok leadásának idején milyen intézményben dolgozott! *(Többet is jelölhet!)*

□ Állami fenntartású
□ Önkormányzati fenntartású
□ Egyházi fenntartású
□ Magánszemély(ek) által fenntartott iskola
□ Magánszemély(ek) által fenntartott óvoda
□ Alapítványi iskola
□ Alapítványi óvoda

Intézményének jelenlegi fenntartója:

□ állam □ egyház □ magán/alapítványi

1.4 Hol és mikor végezte felsőfokú tanulmányait?

Hol?	Mikor?

1.5 Hány éve dolgozik közoktatásban? …….

1.6 Kérem, jelölje be, ami Önre igaz! *(Többet is jelölhet!)*

□ Igazgató
□ Igazgató-helyettes
□ Tanár
□ Tanító
□ Óvodapedagógus
□ Óvodavezető

2.1 Milyen innovációk valósultak meg az Ön intézményében? (Többet is jelölhet!)

□ TÁMOP 3.1.4
□ TIOP
□ ROP
□ HEFOP
Egyéb: ……..

2.2 Részt venne (még) ilyen jellegű megújításokban?

Igen Miért?……

Nem Miért?……

2.3 Kérem jelölje, hogy mi motiválta Önt, hogy részt vegyen fent megnevezett projektben? *(Többet is jelölhet!)*

□ Egy másik képzésen hallott dolog motivált
□ SNI, HH, HHH-s gyerekek beilleszkedésének könnyítése érdekében
□ Képességfejlesztés hatékonysága miatt (kommunikáció, együttműködés)
□ Szociális képességek javítása érdekében
□ Módszertan bővítése
□ Színesebb óratartás miatt
□ Érdeklődés
□ Igazgató kérésére
□ Fenntartó kérésére
□ Egyéb: ……

3.4. Változott-e szemlélete, pedagógiai munkája a továbbképzések hatására?

□ Igen □ Nem

3.6. Ha igennel válaszolt, kérem, soroljon fel néhány olyan tevékenységet, amelyek során még jelenleg is igyekszik érvényesíteni a továbbképzés/ek/en hallottakat!

……
……

4. Önnek mi a véleménye ezekről az innovációkról? Ajánlana hasonló innovációkat kollégáinak? Miért?

……
……
……

Részvételével bizonyosan számos értékes információt kaptam kutatásomhoz.
Segítségét köszönöm!

NÉMETH, ILDIKÓ

INNOVATION AND PARADIGM SHIFT IN DEVECSER SCHOOL DISTRICT FROM POINT OF VIEW OF THE PEDAGOUGE

More and more often we notice the seemingly trivial word „innovation" which has been integrated into pedagogy for decades. One of the key focus of my interest is the Social Renewal Program and how this kind of development is realized in school. I have conducted a research in several places. In this case not only one institution, but a whole school district answered my question. I carried out survey in the local schools. Who, on what level, how and in what are able te be innovative? I also studied the role of the headmaster or the director of the school district in the process, which will be presented in later studies. My results represent well that the educators intend to change their perspective, renew their methodology, bring to the fore the life long learning approach, and especially that the motor of institutional renewal is always a good leader.

ANGOL NYELVŰ TANULMÁNYOK

DOI: 10.17165/TP.2016.3-4.12

DÓRA, LÁSZLÓ[1]

Some ideas about using mass media in adult education

According to Franzmann (1998) the basic cultural industries are always changing in modern society and in education. Understanding the mass media message is a necessity, and it is not possible without critical thinking, which is equal to confident treatment. The up to date literacy and everyday information can be served from mass media taking into consideration the needs of adults. Adults with their age and experiences can use some different learning forms which significantly differ from the tools of formal teaching (Buckingham, 2003). The media is one of these tools if the adults have appropriate methods to analyze media events from news. The education-culture-mass media triangle has a very diverse link, but mass communication has an accepted priority during formal education (McQuail, 2003). Mediandragogy – as a special term – investigates the personality-forming effects and possibility of mass media, which can make adult learning efficient.

Introduction

Media literacy is an integral part of reading and writing skills, as a basic period of interpretation and creation of texts. The changing of classical literacy transforms the information provider's needs. Connecting the mass media and adult learning is a must, because theoretical knowledge in formal education is not applicable in front of the television or during reading newspapers. In adult education the hands-on technique is important, and mass media could be a teaching tool and content at the same time. Based on reviews in the social environment of adult education, it favours the issues from news content discussion (Baacke, 2007).

Mediapedagogy is a well established course nowadays, but in adult education it is not ordinary. Adult education lacks the targets and content too, nevertheless there are two roles of mass media. The first one is providing public information, the second one is the education function as featured in schools (McQuail, 2003).

[1] PhD Candidate, Eötvös Lóránd University, Faculty of Education and Psychology, Department of Andragogy, *dora.laci@vipmail.hu*

The application of the mass media in the process of education is a challenge, however it is indispensable in the development of competences.

So far media studies' currucula have been theoretical approaches, they cannot help the pattern of interpratation. This solely starts from the varied forms of mediated events' varied forms, and it needs an interpretation method to become a sample of understanding the effects of media presentation. This method is inseperarable for media consumption (Reischmann, 2003).

Robinson and Levy (1986) made an interconnection between mass media and adult learning emphasizing an interdisciplinary cooperation order to use an understanding method from the side of journals. Investigating the practical procedures of news, writing could be the basic knowledge to define how to interpret news.

An essential part of media comsumption is media competence, because further utilization is a private decision depending on the understanding and the autonomy of the consumer. Technical determination and know-how operation are not enough, neither is theoretical knowledge. The use of mass media includes active and conscious reading or watching (Mcquail, 2003).

The European Association for the Education of Adults determines that media comptences are the transition into information society. Media competence has four parts bearig in mind the person and the society, too. The first three are tightly related: understanding ability, the individual processing as reflection, and the understanding of media operation and effects, so the pedagogy of media. The fourth is the practice of mass media which equals to computer based usage. These are an integral section of teaching and learning efforts and of course of adult education (Federighi, 1999).

A resolution of the European Parliament (Council of Europe, 2001) is that media literacy skills in our world are outstanding parts, taking into consoderation the selection of information and understanding data. During school time the participants have to learn how to handle infomation and teachers have to develop their skills and competences.

In adult education media competence means the ability of media exertion, the interpretation of media messages, and decoding special media languages. This last concept is relevant as the presentation frames, so it is the practical side of making news to understand representations which are mediated by journalists. Discerning the communication goals of mass media is another inportant part of usage, and a necessary ability to judge and measure the presented phenomena (Potter, 2004).

The assortment of consumable knowledge is important, because everyday society is unimaginable without mass media. This communication sytem is an integral part of everyday life and it has impressive influental effects (Livingstone, Van Couvering and Thumim, 2005). For adults it is a top ranking issue that mass media can be a feasible, effective and easy way to teach them.

Lifelong learning takes into account lifewide learning, too. It means all aspects of life which provide the possibility of learning or collecting useful information (Komenczi, 2009).

As the European Comission says, the new media technologies themselves cannot expand and amplify learning: adults must have their own ability to use mass media critically. The Fifth International Conference on Adult Education had an independent point about media, adult education and learning (Zrinszky, 2005).

Coexistence of cultures and the best knowledge of each other is the intercommunication through the media, and their contribution to erudition and wide aspects of cultural mediation (Griffin, 2003). The stigmatized television an internet load on the other side the function of teaching content and tool at the same time.

The Europen Comission's Memorandum on Lifelong Learning has had a key message for training institutions. At first the chance of skill acquisition may bring us closer to media literacy. As mass media is an informal tool to learn, therefore it can be the tool of application of skills (Mayer, 2002). At the same time, learners can update their knowledge about the surrounding world (Comission of the European Communities, 2000).

In the Hungarian education sytem, the National Qualification Register regulates the needful education in terms of adult learning. In relation with basic adult education we keep count of two books, but these publications are confined only to the basic concepts of mass media. Te main topics are television, public relations, advertisement, violence on screen, film design and the internet. The mass media is usually used as a teaching tool and is not used as a way of thinking about culture and society, which are represented in media. The acquisition of relevant knowledge from informal and/or mass media environment is a part of orientation needs – lifelong knowledge about mass media. There is no specialized curriculum especially for adults.

The empirical research was designed to provide a comprehensive overview of adult learning to use the mass media and especially the communication function without previous learning about it.

Our assumption was that using mass media in adult education is frequent, but presumably without learning about it. Prior expectation was that using mass media in adult education is only

occasional. Analysing answers to a questionnaire we were interested in how adults use mass media's newscaster function. Regarding the themes of the nature of the questionnaire our goal was to collect quantitative data about media usage from participants in adult education. Our analysis is descriptive (Héra and Ligeti, 2006).

Methods

Trainees were questioned about the usage of mass media during adult education, the questionnaire consisted of Likert scale and in some places of open questions. The questionnaire was compared to Germany and the UK in 2015, where persons were also involved in adult education. The coverage of data was done with the help of University of Jena.

In our survey the person from the research subject had a training contract. The written questionnaire was used with snowball sampling.

The received 213 response elements have been reduced to 150 questionnaires, filtering out any repetition (the same response from the same group), which could have confounded the results. The method of non-probability snowball-like sampling has been provided as representative (Csíkos, 2009).

The short survey questions were as follows:

1) Question A: Do you use mass communication news from newsreel concerning different themes in order to discuss different topics? If yes, how frequently? (Ratio scale 1-7);
2) Question B: Did you use during the seminars news from the newsreel? If yes, how frequently? (Ratio scale 1-7);
3) Question C: When dealing with the material did you use special magazines? If yes, how frequently? (Ratio scale 1-7);
4) Question D: Did you study communication skills during this time? If yes, how many terms (half years, semesters)? (Response options open);
5) Question E: Did you study media skills during your studies? If yes, how many terms (half years, semesters)? (Response options open);

For the sake of comparability, the questionnaire was also completed in Germany and England by 150 people respectively who were adult learners as well.

Results

Based on th results, our hypothesis is correct, but the extent of use is very different in Hungary and in the UK or in Germany as shown on Table 1.

Questionnaire	**Hungary (n=150)**	**England (n=150)**	**Germany (n=150)**
Question A	average: 2.3	6.5	5.6
	range: 1–4	3–7	2–7
Question B	average: 2.2	4.9	5.1
	range: 1–5	2–6	2–7
Question C	average: 2	5.5	4.8
	range: 1–4	2–7	2–7
Question D	average: 1	4	3
Question E	average: 1	3	2

Table 1. Results of the questionnaire, comparing different media usage

Taking into consideration our media education system, we believe that the data from the two countries will be significantly better. Of course, in German there is a well established method to teach children how to use media. It is called media competence. In England there is the media literacy concept, which has been used for a long time. Both of these paradigms mean that the newscaster function can be used during education. In Hungary it is not wrought, especially in adult education. This may be one of the main differences viewing the data.

As we have seen, usage is frequent in the other countries. Hungarian educators do not use mass media when talking about actual events (Question A, B). The ranges are highly scored both in Germany and in England. The usage of special magazines in relation to education is also not significant (Question C). In Hungary the respondents have fewer lessons than in other countries. The last two questions could be the explanation for the foregoing answers, because without well-based teaching, mass media’s news could not be used with success.

Discussion

Analysing the responses the use of education is to be related to approximately two-thirds of the cases, however, it is not preceeded by a preliminary study of the media (question D). The news services of mass communication are used regularly with regard to the consumption of more than 70% of the respondents.

The data show that in England and Germany the media is an integral part of studies. The studies are more in direct connection with the development of abilities, Accordingly, the use is more common than in Hungary, taking into consideration the news.

The data are only indicators, which serve as a primary foundation of studies, with the possibility of depth analysis their current form is not suitable. Of course, this is just a quick and quantitative pilot study to assess other merits, but definitely an interesting indicator of the domestic adult education and media relations.

BIBLIOGRAPHY

Baacke, D. (2007). *Medienpädagogik.* Tübingen: Niemeyer.

Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning, and Contemporary Culture.* Oxford: Blackwell.

Comission of the European Communities (2000). *A Memorandum on Lifelong Learning.* [online] http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumEng.pdf [2011.11.11.]

Council of Europe (2001). *Parliamentary Assembly Recommendation 1466 (2000) on Media Education.* [online] https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=186021&Site=COE [2011. 04.05.]

Csíkos, Cs. (2009*). Mintavétel a kvantitatív pedagógiai kutatásban.* Budapest: Gondolat Kiadó.

Federighi, P. (1999). *Glossary of Adult Learning in Europe.* [online] http://www.eaea.org/doc/pub/eurENG.pdf [2012.01.23.]

Franzmann, B. (1998). *Handbuch Lesen*. Wiesbaden.

Griffin, E. (2003). *Bevezetés a kommunikációelméletbe.* Budapest: Harmat.

Héra G. and Ligeti Gy. (2006). *Módszertan. A társadalmi jelenségek kutatása.* Budapest: Osiris Kiadó.

Koltai D. and Hinzen, H. (2000). *Felnőttoktatás az ezredfordulón. Perspektívák, tapasztalatok, dokumentumok.* Budapest: PTE FEEFI.

Komenczi, B. (2009). *Elektronikus tanulási környezetek*. Budapest: Gondolat Kiadó.

Livingstone, S., Van Couvering, E. and Thumim, N. (2005). *Adult Media Literacy.* London: Department of Media and Communication – London School of Economics and Political Science.

Mayer, J. (2002). *Kihívások és válaszok: új pályán az iskolarendszerű felnőttoktatás.* Budapest: OKI.

McQuail, D. (2003). *A tömegkommunikáció elmélete.* Budapest: Osiris kiadó.

Potter, W. J. (2004). *Theory of Media Literacy: A Cognitive Approach*. Sage. Thousand Oaks. doi: 10.4135/9781483328881

Reischmann, J. (2003). *Weiterbildung-Evaluation. Lernerfolge messbar machen.* Neuwied: Luchterhand.

Robinson, J. P. and Levy, M. (1986). *The Main Source: Learning from Television News.* Beverly Hills: Sage.

Zrinszky, L. (2008). *A felnőttképzés tudománya: Bevezetés az andragógiába.* Budapest: Okker.

DOI: 10.17165/TP.2016.3-4.13

CSIMA, MELINDA[1]

Possibilities of applying qualitative research methods during the measurement of health behavior in adolescents

A number of international research was made in the recent years to explore the health behavior of adolescents, most of them supported health behavior indicators with statistical data by applying quantitative research methods. Only a few researches volunteered to explore deeper correlations of health behavior with the help of qualitative tools. It is a feature of quantitative studies that specific phenomena appear as quantified, "coded" clusters of statistical data, from which apparently valid generalizations and trends emerge. Individual manifestations, along with those important aspects of phenomena that are personally important from the point of the individuals, giving the essence of relation systems which establish social processes remain hidden. Consequently, the researcher is unable to reveal the depths of the tested phenomenon only indicate trends. However, the qualitative methodology by exploring individual perspectives may result in the understanding of deeper correlations which may contribute to a more nuanced interpretation of the observed phenomena. When examining the health behavior of adolescents the use of qualitative tools may be the income of the knowledge of visible life parameters, the value attitude concerning health, motivation to choose healthy/unhealthy and thinking structures.

1. Introduction

Knowing the indicators of morbidity and mortality[2] of developed countries the need for the effective influence on health behavior is becoming stronger displayed in layman and academic discourses. In addition to health care providers and health policy, socialization areas, particularly schools and educational institutions have an emphasized role in the forming of health behavior by implicitly or explicitly mediating values, norms, behavior patterns and influencing the way of thinking, value system and behavior of the next generation. During the socialization process interiorized values, norms, choosing mechanisms contribute to the decisions of the individual that are shaped into life quality determining behaviors in the future. Preventive action is therefore required both at home and in school environment. Beside family and school social responsibility and social network may both be important roles in prevention (Karácsony et al., 2015). Social responsibility related to effective influencing of health behavior

[1] PhD, adjunktus, Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar, *melinda.csima@gmail.com*

[2] In the fourth epidemiology period chronic degenerative diseases - such as cancer, cardiovascular diseases – are at the first place in the morbidity and mortality statistics, which may be greatly influenced by lifestyle.

manifests itself in how the institutional access which helps the individual to develop health behavior which supports the maintenance and improvement of health is provided to citizens, so thus in terms of social responsibility future teachers will have serious challenges in the field of health education and health promotion (Pál & Harjánné, 2012). In order for the teachers to be able to rise to the challenge, beyond the exploration of health behavior indicators it is essential to recognize the health-related value system, attitudes, thinking structure of the coming generation. The present study tries to offer a possible way to understand this value system, attitudes, thinking structure of adolescents.

2. The role of quantitative research methods in the measurement of health behavior

The primary objective of quantitative researches representing the positivistic tendency is the useful, objective and valuable exploration of reality with the testing of pre-described hypotheses, and the exploration of cause and effect relationships. According to positivist thinkers, reality can be measured, independently studied, and as a result it can be known, and the world's phenomena can be explained. In order to increase the objectivity during the cognitive process quantitative methods are preferred. Pre-formulated theories provide the basis for quantitative researches. Quantification results in generalizations independent from the context (Falus, 1993). Among the researches on the exploration of adolescent health behavior the best known ones are the HBSC[3] research examining the health behavior of school children in every four year and the ESPAD[4] studies also repeated in every four year among high school students related to their smoking habits, alcohol and other drug consumption, and there are other youth researches related only to Hungary. All the above mentioned researches apply quantitative methods to support health behavior characteristics with data obtained during the investigation.

[3] In the international cross-sectional study in cooperation with the World Health Organisation called Health Behaviour in School-children Hungary has been participating since 1986. The purpose of the study is to monitor the health and health behavior of youth with the participation of 41 countries.

[4] The ESPAD (Europian School Survey Project on Alcohol and Other Drugs) started in 1995 with the aim to collect data about consumption habits of youth, which can be repeated regularly and can be compared to international data. The most important long-term aim of the program is to measure the change in the consumption habits of youth, and to compare different trends of other countries. This long-term analysis allows to follow up this change in the consumption habits of the young from the period after the transition for a half decade directly. This decades-border research series can answer the question of how deteriorating the trend is that can be observed in Hungary and other transition countries concerning the consumption habits of young people.

2.1. What do we learn from these researches?[5]

The smoking habits in relation to the investigation and trial of the frequency ratios of the HBSC is the focus of research. Both the HBSC and the ESPAD research results confirmed that the experienced differences between boys and girls in smoking prevalence across Europe tend to disappear (Elekes, 2009). Among Hungarian adolescents in international comparison no major shift was revealed according to the results of the HBSC research implemented four years earlier on the pattern of smoking prevalence by gender, age groups, urban- and school types.

Investigations related to the measurement of alcohol prevalence primarily focus on the frequency of the consumption of different alcohol types. The problematic alcohol consumption is measured by the number of intoxications, including the age at the first time of drunkenness. Measuring the number of intoxications is extremely important because the juvenile frequent intoxication may be associated with other risk behaviors, moreover, it can easily set the foundation for adult alcohol problems (Nemeth & Költő, 2011). The HBSC 2010 study shows that 70% of the 11th grader boys and 54.5% of girls of that age have been drunk at least twice in their lives.

Regarding the use of drugs based on the HBSC research data in 2002 Hungary belongs to the countries moderately infected in Europe (Aszmann, 2003: 63). Based on the results of the 2007 ESPAD research it can be said about the time period since the HBSC research that the declining tendency experienced at the beginning of the millennium was moderated, stabilized and reversed in terms of various indicators.[6] In spite of the changes in the favorable trends the research report by the Fact Institute completed in 2011 is distressing, in which one of the central questions is how fast the so-called designer drugs spread; i.e. prohibited substances which are on the drug list. Our results draw attention to the fact that with the manipulation of chemical composition the prohibited drugs become legalized and because of this legality and the low prices compared to conventional drugs they are becoming more widespread (Tistyán et al., 2011).

[5] In this study only the main findings on risk-behavior are described, however, it must be noted that the HBSC research examines the preventive components of health behavior (like exercise, nutrition).

[6] A tiltott szerek fogyasztása a 2003-ig tartó növekedés után 2007-ben csökkenést mutatott. Az attitűdökben bekövetkezett változások a fogyasztási adatok változásaihoz hasonló tendenciát mutattak, a legtöbb szer esetében a veszélyészlelés csökkenése megállt, sőt számos szer esetében növekedett a fogyasztást veszélyesnek tartók aránya. (Elekes, 2007)

The consumption of prohibited drugs showed a decline in 2007, after the increase until 2003. The changes in the attitudes showed a similar trend to the changes of consumption data and in the case of most of the drugs the decrease in threat detection has stopped and even the rate of those who find consumption dangerous has increased in the case of numerous drugs. (Elekes, 2007)

Overall, it was found that the types of drug use and priorities have changed significantly in recent years.

Thus, it can be seen that the reviewed surveys primarily focused on the frequencies, the tendency and the factors along which health behavior diversifies. The results do not provide sufficient guidelines about the direction of the intervention, since they are unable to explore the motivational factors that influence the decision to provide health damaging behavior.

2.2. The role and possibilities of qualitative research methods in the examination of health behavior

Different social processes and the complex and variable phenomenon in addition to the prevailing trend representing positivist methodology require a different research methodology approaches. In this context, the world can be described not only along causality chains, understanding has to be accompanied by the explanation of the human phenomena. This epistemological idea is the basis for the interpretative paradigm, which led to the advance of qualitative methods (Szabolcs, 2001). Qualitative research methods requiring more place in the discovery and interpretation of social reality appeared in Hungarian educational science researches (Sántha, 2007; Podráczky, 2010). Matching with this trend Deutsch (2011) examined school health concept and health promotion praxis with qualitative methods.

In my opinion, in relation to the research problem which is the issue of health behavior, the application of qualitative research methods enables a multiple-perspective analysis of the problem to be investigated beside a quantitative approach. To examine the health behavior qualitative methodology offers several options: A rendelkezésre álló sorokat a megkérdezettek ritka kivételtől eltekintve nem használják fel érzéseik, véleményük kinyilvánítására, mely sok esetben azt az érzést kelti a kutatóban, hogy a megkérdezettek mielőbb igyekeznek megszabadulni a válaszadás kötelezettsége alól.

> *(1) Unfinished stories, open questions* adjusted to the structure of the questionnaires can help capture generational mentality, but data analysis often shows that responses on the open questions are incomplete in many cases (often completely absent), superficial, and similarly to closed questions, respondents express the thoughts with a few words. Apart from rare exceptions, the available lines are not used to express their feelings and views, which often implies that respondents are trying to get through the obligation to respond as soon as possible. The reason for this probably lies in the fact that during the thinking process which leads to the answering of open questions among the closed ones in the questionnaire, which is the tool of the quantitative survey, the thoughts of the

respondents are formulated into categories fitting to the thinking structure of closed questions.

(2) Interview gives more freedom to express opinion, where the more informal structure categorizes the thoughts of the respondents to a lesser extent. Following the tragedy in January 2011[7] Conversations with the age group, interviews inspired István Tasnádi writer and György Vidovszky director to introduce the complex and opaque "party culture" which could put teenagers into a fatal accident through the play called "East Balkans". The aim of the play is designed not to judge, but to seek and analyse the temptations and the specific answers to them as well as to dynamically present the process called "sliping into".

(3)The "East Balkan" inspired me to examine the health behavior of adolescents by a new methodological element, notably through *essay* analysis. Social psychology calls this phenomenon an emotional epidemic, during which in connection with an event the behavior and opinions are decisively influenced by the stakeholders' emotional involvement. Therefore I considered it important to know the thoughts of adolescents in relation to the West Balkan. In terms of methodology I consider composition as the instrument that arranges the information and the ambivalent feelings in the mind, and forces the respondents to express their opinion. The starting point was that with the help of the aspects I offered the self-evaluation related to health behavior and value judgement of the health behavior of coevals may be identified. The reference to the West Balkan was only a thought-provoking event, served to value orientation related to health behavior of the included people, to drive their thoughts to a common bed through a situation known by everyone. I thought, these essays will reflect the reality that cannot be shown during the exclusive examination of the questionnaire results: through entertainment habits of the teenagers those motives are highlighted which may result in the decrease of health-damaging behaviors by offering the possibility of the healthy choice.

[7] Three teenage girls, including two eleventh-grade student died in January 2011 in the West Balkan nightclub, in Budapest, Hungary. According to police information panic broke out at the disco, and while the young people were trying to get out they fell to the ground and were trampled to death. Signs of drug use were found at the scene, amphetamines were found in the blood of one of the victims.

3. Examination of value orientation related to health by the method of content analysis

Altogether 51 essays of 17-year old secondary school students were subjected to content analysis, where during the procedure reproducible and valid conclusions on data contexts were deducted in a systematic and objective way based on the characteristics of the context. The writings examined by content analysis provide information about the empirical data environment. It is important that during the content analysis it is possible to grasp the messages, which were not written in the text; however they are connected to reality in which the analyzed text itself was born. With this method it is possible to map the information messages from the text both by quantitative and qualitative analysis, and information can be extracted which would not be possible to be extracted by other processes (Krippendorff, 1995). The respondents are forced to formulate their thoughts and feelings because of the absence of the formerly offered essay categories. The first step in the content analysis was a content summary of the essays included in the source and content units were arranged into broader categories where the units can be classified and coded on the basis of predetermined rules *(Table 1)*. These codes from the context elements were statistically analyzed (Petőné, 2012).[8]

Step 1: Content summary	
What are the reasons behind drug use?	
’For now, I realize that my generation flees to alcohol and drugs to escape from their problems and expectations. We or they desire to be liberated from all these and so many people drink until they are unconscious or use mood-enhancing drugs. This has happened to me also. It seems to be much simpler to forget the problems at least for a little time than to discuss them frankly with someone.*’(18-year-old student)*	Escape from problems by drug use. Desire to liberate themselves, therefore they consume mood-enhancing drugs.
’Unfortunately, in these days it has become fashionable, that someone in order not to protrude from the group and not to be looked down on, has to do what the rest of the others, has to drink, smoke what the others, which is the "fashion". I think there are many people who just drift with the tide.’ *(17-year-old student)*	To accommodate the group, it is necessary to consume what they do. Drifting with the tide.

[8] The coding was carried out in two different times, more than a year elapsed between the two dates. In cases where the categories I have developed during a two-time encoding showed difference, re-interpretation of the issues helped to decide which category expresses more precisely the coded text item.

Step 2: Settlement of broader categories, content units	
Escape from problems by drug use. Desire to liberate themselves, therefore they consume mood-enhancing drugs.	Coping with problems. Desire for liberation.
To accommodate the group, it is necessary to consume what they do. Drifting with the tide.	Compliance with the social group.
Step 3: Categorization – motivation factors	
Coping with problems. Desire for liberation.	Stress relieving, coping motivation
Compliance with the social group.	Social motivation.

Table 1. Steps of motivation factor development (illustration)

During the interpretation the unspoken, hidden, underground tendencies were tried to be caught, conclusions based on them were formulated. Although the health behavior of adolescents provide a more detailed picture in terms of quantitative statistical analyses, however, in the written composition in connection with the tragedy contents appear that are not manifest in the quantitative analyses, behind the general characteristic deeper layers are revealed.

A large number of text elements concerning motivational factors related to drug use shows that young people are concerned with the idea what can be the reason of drug use when they are aware of the effects of these drugs, especially when they are in company.[9] Motivation factors developed by the categorization of the reasons mentioned by the adolescents can be corresponded to the four motivational factors in the model of Wills and Cleary (citing: Pikó, 2004), from which - based on the essays - stress relieving coping motives seem to be primary, followed by the social motivation. A significant but less pronounced motivation is the strengthening self-motivation, and text elements related to experience searching and chasing away boredom appear merely to a very small extent. Through the essays motivational factors that influence the decisions about drug use in the background of drug use can be interpreted. Knowing of these factors can take us closer to the exploration of mentality at this age, which also offer new clues to health education practice. During the exploration of the hidden content that appears in the essays unspoken feelings and thinking structures were shown that are outlined in the thought of the adolescents related to health behavior and well-being. During the

[9] In the literature, several studies can be read about drug and alcohol abuse influencing factors, most of which primarily highlight the impact of peers, pointing out the dangers of sample following behavior. Adolescents conform to the behavior and value structure of the reference group in terms of alcohol consumption and drug use. The rate of friends consuming alcohol and/or drugs are considered to be the strongest predictors, as well as the consumption-related tolerance of friends. (Anderson&Henry, 1994)

examination of health behavior by qualitative tools the world explored can take us closer to understanding the struggles of the relevant age group, which affects coping in many cases through raising quite ambivalent feelings.

4. Summary

To answer research questions about the health behavior of adolescents both qualitative and quantitative methods are suitable. In possession of the data gained from quantitative research, mainly from cross-sectional data trends that may be relevant to the examined age group, as well as the analysis of the background variables may highlight the differentiating factors of health behavior. Deeper contents revealed during qualitative studies may promote the analysis of the examined generation in a wider social context. The qualitative and quantitative methods appropriate to explore the issues investigated from different aspects therefore complement each other well, so the combined use of these two methodological groups as a triangulation[10]method combination of model brings us closer to answering our questions. The advantage of this approach is that the examined problem appears in a wider circle getting a more complex picture about the whole research and similar results support the research validity. The combination of quantitative and qualitative methods may contribute to the multiple-criteria analysis of the problem to be investigated and in addition it may show the way to the educational and health promotion practice, contributing to the formation of the growing generations' health and life quality.

[10] Triangulation is an independent methodological model developed by the method combination of qualitative and quantitative techniques (Sántha, 2007).

REFERENCES

Anderson, Allan R. & Henry, Carolyn S. (1994). Family system characteristics and parental behaviors as predictors of adolescent substance use. *Adolescence, 29*(114), pp. 405–420. Retrived from: http://www.highbeam.com/doc/1G1-15622145.html [2014.07.30.]

Aszmann Anna (ed.) (2003). *Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása.* Budapest: OGYEI

Deutsch Krisztina (2011). Iskolai egészségfelfogás és egészségfejlesztés kvalitatív és kvantitatív kutatások tükrében. *Új Pedagógiai Szemle.* 2011/1.-2.-3.-4.-5. szám. pp. 225–234.

Elekes Zsuzsanna (2007).Változó trendek, változó szerfogyasztási szokások. A budapesti középiskolások alkohol- és egyéb drogfogyasztási szokásai, 1992–2007. *Addiktológia,* 3. évfolyam, pp. 189–211.

Elekes Zsuzsanna (2009). *Egy változó kor változó ifjúsága. Fiatalok alkohol- és egyéb drogfogyasztása Magyarországon – ESPAD 2007.* Budapest: L'Harmattan Kiadó, pp. 41–49.

Falus Iván (ed.) (1993). *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe.* Budapest: Keraban Könyvkiadó

Karácsony Ilona, Nemes Anna, Harjánné Brantmüller Éva (2015). Netfogyasztási szokások veszélye középiskolás fokon In: Nagyházi Bernadette (ed.): *IX Képzés és Gyakorlat Nemzetközi Neveléstudományi Konferencia: Neveléséstudomány, neveléstudomány a 21. században. Tanulmánykötet.* 2015. pp. 308–321.

Krippendorff, Klaus (1995). *A tartalomelemzés módszertanának alapjai.* Budapest: Balassi Kiadó

Németh Ágnes & KöltőAndrás (eds.) (2011). *Serdülőkorú fiatalok egészsége és életmódja* Retrived from: http://www.ogyei.hu/anyagok/HBSC_2010.pdf [2011. október 15.]

Pál Katalin & Harjánné Dr. Brantmüller Éva (2012). A pedagógusképzés és a jövő pedagógusai előtt álló kihívások az egészségnevelés és az egészségfejlesztés területén. *HERJ – Hungarian Educational Research Journal,* 2:(2), pp. 1–7.

Petőné, Melinda Csima (2012). A tragedy in the margin, or the „West Balkan's" message. *Hungarian Educational Research Journal,* II. vol 4. pp. 46–55.

Pikó Bettina (2002). *Egészségszociológia.* Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó

Pikó, BF. & Fitzpatrick KM. (2004). Substance use, religiosity, and other protective factors among Hungarian adolescents. *Addictive behaviors, 29*(6), pp. 1095–1107. doi: 10.1016/j.addbeh.2004.03.022

Podráczky Judit (2010): Diszkurzív módszereket támogató elemzési technikák. In.: *Gyermeknevelés–pedagógusképzés. Az ELTE Tanító- és Óvóképző Karának Tudományos Közleményei, XXXII.* Budapest: ELTE EötvösKiadó, pp. 13–22.

Sántha Kálmán (2007). Beavatkozás nélküli vizsgálat. *Új Pedagógiai Szemle,* 2007/7, pp. 68–77.

Szabolcs Éva (2001). *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában.* Budapest: Műszaki Könyvkiadó

Tistyán et al. (2011). *A dizájnerdrogok Magyarországon 2010–11-ben.* Pécs: Fact Intézet. Retrived from: http://fact.hu/sites/default/files/dizajner_drogok_Magyarorszagon_zaro.pdf [2016. március 14.]

DOI: 10.17165/TP.2016.3-4.14

GONDA, ZSUZSA[1]

The ICT competence and development perspectives of teacher trainees during teaching practice

For the sake of the use of ICT in public education, teacher trainees must experience the functional application of ICT during teaching practice. This study focuses mainly on the teaching practice, where the students can map their own ICT competence and reflect on their strengths and weaknesses. The aim of this research is to examine to what extent the teacher trainees consider themselves competent in the use of ICT tools by the end of their teaching practice. The research used the method of an online questionnaire, whose aim was to examine the ICT-competence of teacher trainees based on teacher competences. The results reflect that teacher trainees use ICT appropriately for teacher-centred activities, but they are not able to make effective, interactive materials for their students. A key factor to progress the students' ICT competence could be a mentor, a practising teacher at the teaching practice.

1. Introduction

It is an important goal of the 2020 European Union education strategy to provide young teachers entering the labour market with a new set of skills and capacities by the end of their studies which will enable them to find jobs. Among these skills and capacities digital competence plays an important role that is the ability to use ICT (information and communication technology) tools[2]. It is crucial to develop the digital competence of students participating in teacher training as for them ICT does not only come up as a means but also as content, a method and the aim. If teacher trainees are competent in the pedagogical use of ICT, is can also be profitable for their future students, later they can enter the world of work in a more prepared state – as far as their digital competence is concerned.

For the sake of the use of ICT in public education, teacher trainees must experience the functional application of ICT at the university, which they can later try in the classroom during their teaching practice. The three modules of teacher training (disciplinary training, teacher preparation and teaching practice must prepare teacher trainees together in relation to the use of IT tools to the following:

[1] egyetemi adjunktus, Károli Gáspár Református Egyetem BTK TKK, *gonda.zsuzsa@kre.hu*
[2] *New Skills for New Job*. http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=822&langId=en [2016. március 25.]

- the professional use of ICT,
- the role of ICT in the social integration of the students,
- ICT as teaching technology,
- the use of ICT in management and school development,
- the analysis of personal, organizational and institutional conditions of effective ICT use (Kárpáti–Hunya 2009).

This study focuses mainly on the third module of teacher training, the use of ICT in the teaching practice, since teacher trainees work in real-life classrooms during this training module, so they have an opportunity to test the content and methodological capacities of ICT with their students, they can map their own competence and reflect on their strengths and weaknesses.

Upon starting the teaching practice a teacher trainee is supposed to have the theoretical knowledge necessary to establish and develop teacher competences: this level of competence development is called level 0. The evaluation criteria of the level 0 standard contain only one element directly connected to ICT: at the competence of *professional tasks and related scientific, curricular knowledge*, which indicates a teacher trainee is characterized by a basic ability to use ICT (Kotschy, 2011: pp. 49–51). By describing the teacher competences belonging to level 0, a set of indicators can be listed which contain the elements of competences related to ICT *(s. table 1)*.

Teacher competences	**Element related to ICT**
Professional tasks, scientific, subject-specific and curricular knowledge.	Teacher knows the available digital teaching materials and tools and receives, elaborates and passes on online information in an ethical way.
Planning of pedagogical processes and activities and self-reflection about their realisation.	T uses digital and online tools appropriately for planning pedagogical processes.
Learning support	T provides students with proper guidelines and tools necessary for independent learning, such as operating an online interface which offers guidelines and downloadable materials for individual tasks.
Supporting the forming and developing of learner groups and communities, creating opportunities, openness to socio-cultural diversity, integration activity, form teacher's activity	To encourage co-operation and communication T creates online communities, where T sets an example to students by creating value and being active in terms of the functional use of digital tools.

Teacher competences	Element related to ICT
Communication and professional co-operation, problem solving	T uses ICT tools and various online channels for contacts and co-operation
Commitment and responsibility for professional development	T. makes regular enquires about digital teaching materials, tools and the latest achievements in digital technology supporting education.

Table 1. The indicators of teacher trainees' ICT-related competences

The competences of experienced teachers also include abilities related to particular classroom activities (*the methodological competence necessary for the development of students' personality, the realisation of individual treatment, the successful teaching of children with disadvantages, special educational needs, integration-, learning- and behaviour difficulties together with the other learners; the continuous assessment and analysis of pedagogical processes and personality development of learners*), which teacher trainees can acquire during the teaching practice. That is why the teaching practice plays an important part in the development of ICT competence, since teacher trainees mainly experience the pedagogical application of ICT tools during the lessons of their mentors. The mentor's attitude to the use of ICT tools will to a great extent influence the teacher trainee's attitude thereof (Cox–Marshall, 2007; Lévai, 2014).

2. The aim of the research and its hypotheses

The aim of this research is to examine to what extent the teacher trainees consider themselves competent in the use of ICT tools by the end of their teaching practice that is to what extent they meet the requirements of ICT-related teacher competences. In this research a special emphasis has been laid on the kinds of tools teacher trainees use in their teaching practice, and on what activities they use them for.

The study presents the results of an empiric research, in which 53 teacher trainee majors of literature and grammar were asked about their competence in the use of ICT tools in their teaching practice and about the types and functions of those tools. I formulated the following hypotheses about the research:

Hypothesis 1: The more ICT tools come up during the lesson, the more varied functions are realised in the teaching-learning process.

Hypothesis 2: The majority of ICT-supported classroom activities is constituted by those that include teachers using some tools.

Hypothesis 3: By the end of their teaching practice teacher trainees tend to have developed competences which support their professional preparedness, that is they use digital tools mostly outside the classroom and less during the teaching-learning process taking place in the classroom.

The results of the research refer to the ICT-competence quality of the literature teacher trainees in question, so they also define which competence elements require more development during the teaching practice. During teaching practice it is mostly the mentors who can shape the trainees' attitude towards and competence in the use of ICT, so they play an important part in the involvement and integration of ICT tools in teaching. The last section of the study presents the role of mentors in the development of the trainees' ICT-competence.

3. Research method and subjects

The research used the method of an online questionnaire, whose aim was to examine the ICT-competence of teacher trainees based on teacher competences. The questionnaire was filled in by literature teacher trainees who did their teaching practice between 2014 and 2016 and, with the help of the questionnaire, reflected on their experience related to ICT. The questionnaire was filled in by 53 literature students and young graduates.

I set up the questionnaire together with Ida Dringó-Horváth, this study will only focus on items relevant for the topic. One item of the questionnaire enquires about the frequency of the use of ICT tools in the classroom. The list of ICT tools was drawn up based on a study about the teachers' attitude towards ICT by Mária Hercz and her colleagues (Hercz et al., 2010). The tools listed are: *CD/DVD player, loudspeaker, interactive board, computer, OH projector, smart phone, tablet, digital camera, scanner, printer and others.* The next section of the questionnaire presents the ICT functions applied in the classroom, so we listed activities which subordinate ICT tools to subject-related and pedagogical purposes. One part of the listed activities include communication outside the classroom (communication with the mentor, fellow students, parents and the school), while the other one includes communication inside the classroom (teacher-centred methods, student-centred methods, cooperative techniques). The subjects of the research can also indicate how competent they consider themselves in using

those tools. The questions in that item were drawn up on the basis of teacher competences. The statements can be found in *Appendix 1*.

3. Results

3.1. The connection of ICT tools and the activities carried out with them in the teaching practice of literature teacher trainees

Due to the appearance of various ICT tools in education there have been a number of researches in Hungary since the late 2000's aimed at measuring the facility sharing of teachers (cf. Gonda, 2011; Hercz 2010). The online survey of 2011 examined a representative sample of the regional and urban distribution of ICT technologies in classrooms with and without computers. As classrooms with computers are mainly for IT lessons, for the subject matter of this study it is better to focus on the results about classrooms with no computers, which are mainly where literature lessons take place. According to the research results in 69% of the schools classrooms not equipped with computers have on average one computer, which is mainly used by the teacher. The survey also recognizes that 61% of the classrooms in question have access to the Internet, which facilitates presentation and multimedia demonstration. The most frequent tools are computers, laptops and OH projectors, which are present in approximately 40% of the schools, while other ICT tools (such as microphones, headphones, webcams, voting units, etc.) are present in a mere 5% of the schools (Tóth et al., 2011).

The results of the questionnaire are similar. During the teaching practice the majority of the respondents used computers and OH projectors regularly in their lessons, as Figure 1 also shows. Respondents also often used printers and loudspeakers during their teaching practice, the former one is considered a conventional tool for the preparation of worksheets, while the latter one facilitates multimedia demonstration. Most respondents have never used or had no access to a digital board, a digital camera, a scanner or a tablet in the school. This result does not only draw attention to the fact that many schools are not equipped with the latest technology, but also, that teacher trainees do not prefer tools, which facilitate the interactivity and co-operation of students. One reason for that could be that they are afraid they may not be able to control the facility sharing and that students may browse different contents on the Internet.

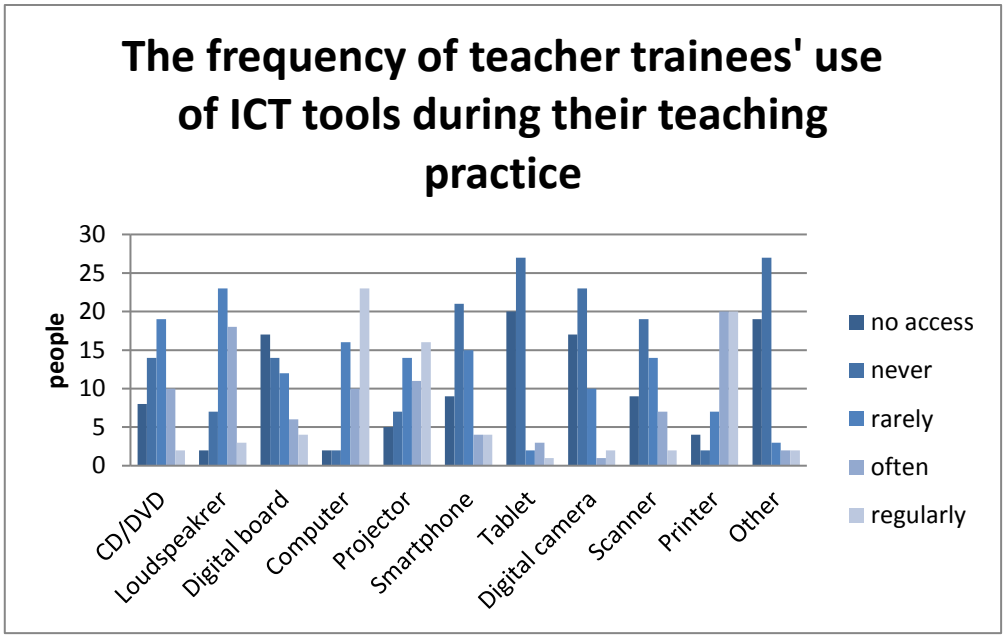


Figure 1. The frequency of teacher trainees' use of ICT tools during their teaching practice (N = 53 people)

In parallel with this survey, another research based on lesson shadowing has brought similar results about teacher trainees' use of ICT tools. In that research I analysed 30 literature lessons held by teacher trainees, which also showcased a predominant use of computers and OH projectors. With the help of computers and OH projectors the teacher trainees projected teaching materials made by themselves. These teaching materials mainly substitute sketches written on the blackboard. Their advantage is that they are usually clearer and more logically organized than semi-planned blackboard sketches, but they are less flexible, more difficult to enhance or alter according to classroom discussions. In more than a third of the lessons these tools were also used for demonstrating materials, images or videos from the Internet. The advantage of that kind of demonstration is that numerous current, real-life linguistic examples are available to the teacher, and so are literary texts, although one must always check the credibility of the sources. The frequency of the materials and media contents used in the shadowed lessons also proves that the use of ICT tools is mostly connected to frontal teaching and teacher presentations (Gonda, 2016).

Among the activities listed in the questionnaire teacher trainees apply ICT tools evenly in the communication in- and outside the classroom, as it is shown in *Figure 2*. This proportion is considered to be good compared to the use of ICT tools by teachers in Cyprus. While 72% of them use ICT in their daily work, only 35% use it in classroom situations (Charalambos, 2013). Regarding communication outside the classroom they communicate predominantly about subject-related topics: a relatively high number (23%) of the respondents indicated

communication with their mentor, which probably means a frequent exchange of emails, where mentors help their trainees prepare for their lessons. As for communication outside the classroom, a relatively high number (16%) of teacher trainees use it for communicating with their students, which means the teacher is also available online for their students. Teacher trainees often report having created learner groups with the help of the Internet, where they often place supplementary materials beyond the current questions (Főző, 2006). Among these activities communication with the school is also fairly highly represented (11%), which mostly means administrative activities in connection with the teaching practice. Communication with the parents is not at all represented among the ICT activities, probably because most schools and mentors consider contacts with the parents their own competence and not that of teacher trainees.

Among communication activities inside the classroom, respondents indicated teacher-centred methods to the highest degree (e.g. teacher lectures, explanations, etc.) so ICT tools are mostly used for demonstrating in connection with teacher talk (23%), which means there is no interaction between the student and the tool. 15% of the teacher trainees used ICT tools for the realisation of student-centred methods (such as doing tasks, student presentations etc.), while 15% of the respondents carried out cooperative work processes (such as student-to-student teaching , projects, etc.) with ICT tools. In these two groups the students use the ICT tools, the difference is that in the case of cooperative work processes the students do not work individually (in controlled interactions) but they use the tool in pairs or small groups (Beauchamp–Kennewell, 2010).

My research based on shadowing lessons has brought similar results, where frontal teaching, teacher talk-centred methods, such as teacher lectures, explanations and discussions were predominant. The teacher trainees mostly used ICT tools for these activities, so their work mainly supports two kinds of learners (auditive and visual), despite the fact that the tools could enable them to help other types of learners, which would develop the methodological awareness (Gonda, 2016).

The reason for using frontal teaching is not necessarily the teacher trainees' lack of experience. On examining more experienced teachers, I also found that it is mainly the teachers who use ICT tools, as the majority of teachers have incorporated the use of these tools into their existing methodological practice (Lewin et al., 2008). According to several British researches on the use of interactive boards in the classroom results, teachers mostly use them for demonstrating multimedia materials, which overshadows classroom interaction and

communication with the students (Beauchamp–Kennewell, 2010; Smith et al. 2006). In a research I did in 2010 I also found that teachers predominantly use the interactive board for presenting multimedia contents, and that frontal work form was dominant in the classes I examined (Gonda, 2011). On the other hand, the result of a research carried out in 2007/2008 on 350 Hungarian students showed that students participated more actively in lessons showcasing ICT tools. While in conventional classroom situations a mere 19% responded to a question, the proportion increased to 36% in mixed and interactive lessons (Námesztovszki, 2013). This finding is also backed by an Australian project, where students had to prepare multimedia materials in a lesson, thus supporting their own learning process (Jones–Reynolds 2012).

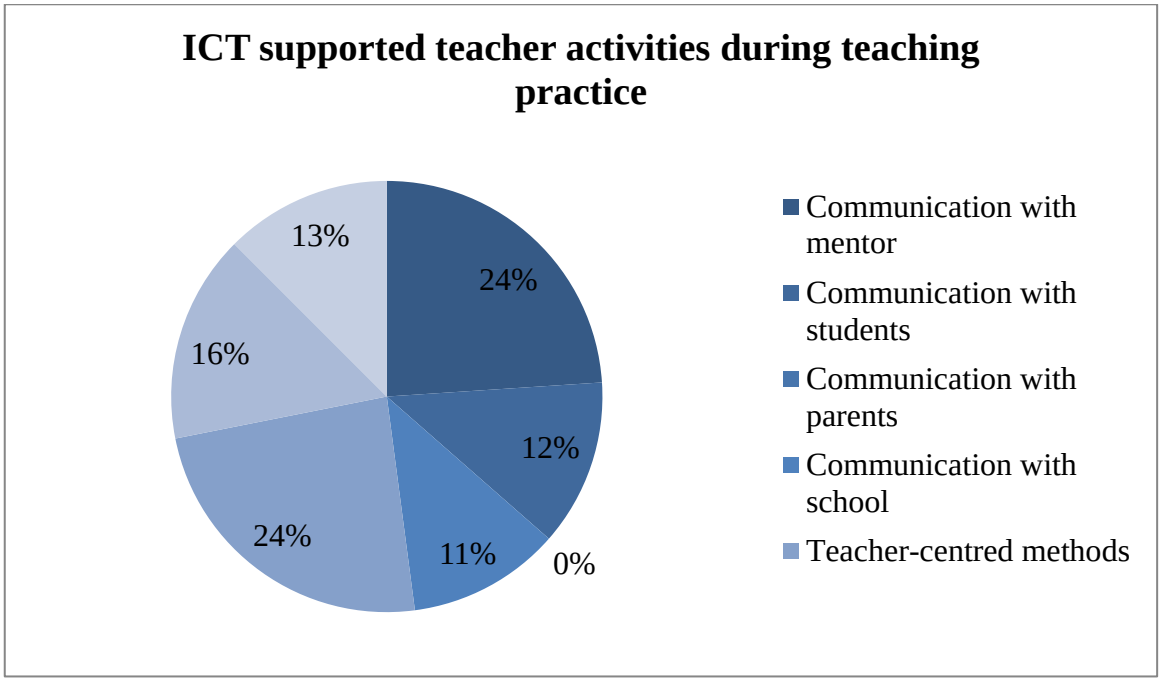


Figure 2. ICT supported teacher activities during teaching practice (N = 53 people)

On examining the connection between facilities and communication activities during the teaching practice, one can state that a diversity of facilities also means a diversity of activities. ICT tools used in the teaching-learning process show a weakly positive correlation with ICT supported activities ($p = 0{,}01$, $r = 0{,}140$). This means that ICT supported activities are also influenced by other factors including teacher-student communication, work forms and methods used in the lesson (Gonda, 2016).

3.2. Competence in using ICT tools

In parallel with surveys about facility sharing, researches are carried out about the ICT competence of teachers, more specifically about their attitude and experience (Lakatosné, 2010; Fehér, 2008). The results of these surveys show that the majority of practicing teachers use various ICT tools on an everyday basis, but they do not consider themselves trained well enough to incorporate them in their lessons. They would be happy to take part in trainings which would enable them to do so. Foreign studies have also proved that nearly all teachers think it is important to integrate ICT in their own teaching practice, which is restrained by lack of time, facilities and training (Charalambos, 2013, Dakich, 2005). Provided that teachers have an opportunity to participate in methodological ICT trainings, they are capable of developing in a number of areas. Due to the Delphi project in Australia the teachers have become more competent in ICT usage in several ways. Let me highlight those where the development was the greatest:

- they became more skilled in the daily facility sharing;
- in their classroom activity they preferred co-operation based, ICT-supported tasks;
- within communication competence they elaborated individual development plans for ICT usage;
- and as for the learning environment they became more familiar with young people's Internet-culture (Dakich, 2005).

These positive results also show that it is worth starting the development of ICT competence during teacher training and providing the trainees with opportunities to gain experience about the use of ICT in teaching, since that will enable them to integrate it in other areas of the learning-teaching process (Cox–Marshall, 2007).

Teacher trainees' competence of ICT use and the quality of their ICT competence is shown in *Figure 3*. The trainees have the highest results in the 1st (*professional tasks, scientific, subject-related and curricular knowledge*) and 2nd (*pedagogical processes, planning of activities and self-reflections about their realisation*) competences: statements 1b), 1c) and 1d) were marked 'always' or 'often' by 38 trainees. This means they are competent in the contents subject related websites in areas such as professional tasks, scientific, subject-related and curricular knowledge, they are able to contemplate on digital materials and tools critically, and to use various office software regularly for making their own digital teaching materials. So they do not only elaborate and evaluate online information on an everyday basis but also use various

facilities for teaching, which means their competence does not only reach but exceeds level 0. Statements a) and c) dealing with competence area 2 have also brought high level results. According to statement a) teacher trainees can subordinate different tools to their teaching purposes. Statement c) refers to an activity outside the classroom, as more than half of the trainees can also apply ICT tools for schools administration. The development of their students' personality with ICT tools was marked as 'often' by respondents, more specifically, they usually consider themselves to be available for their students online as well, if they turn to them with subject-related questions. So, due to ICT tools, the teaching-learning process does not end within the classroom walls. At least 23 respondents marked the use of ICT tools for supporting learning as 'often', which means they send downloadable materials and links to their students. These results show that continuous search for digital contents and teaching facilities constitutes an important part of teacher trainees' professional commitment.

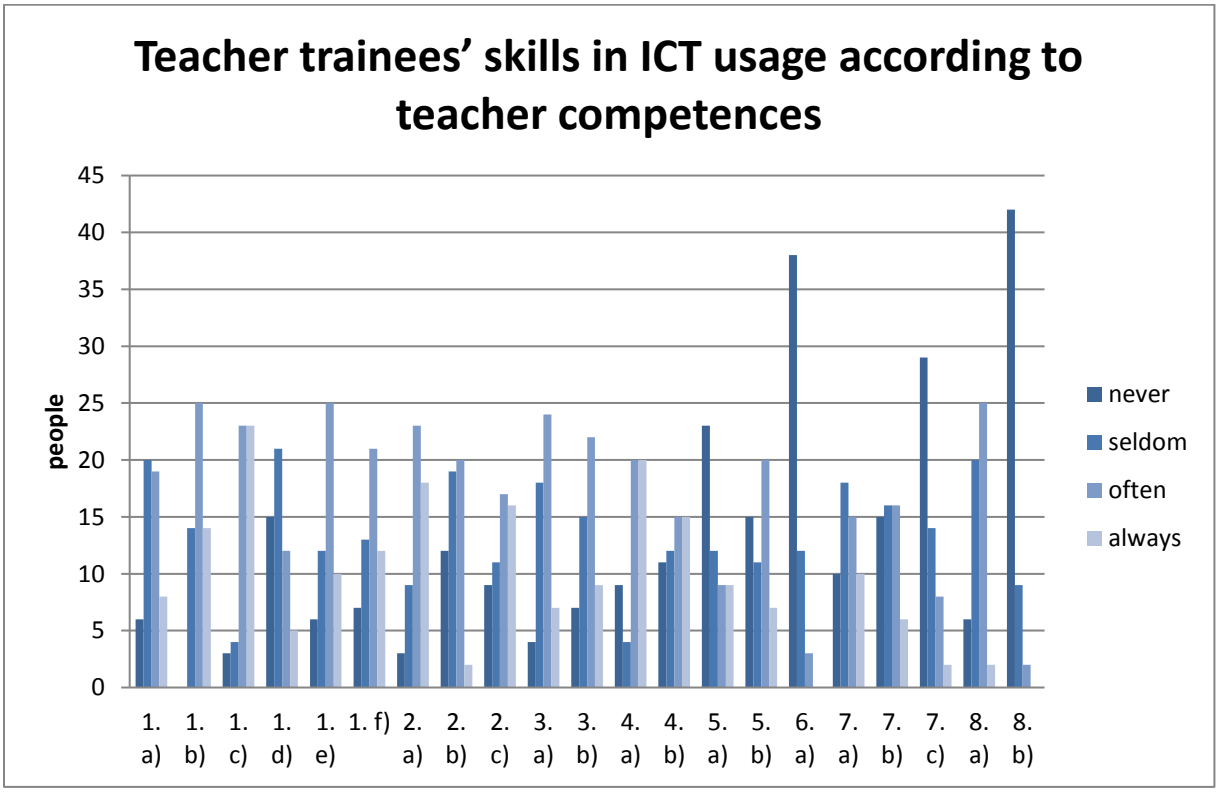


Figure 3. Teacher trainees' skills in ICT usage according to teacher competences (N = 53 people)

Respondents marked 'seldom' for certain statements of competences 1,2 and 8 (*commitment, professional responsibility for subject-related development*). While it is characteristic for competence areas related to subject-related tasks that respondents know subject-related websites made for teachers, they are less well-informed about digital teaching materials and

programmes suitable for making such materials. This result reflects that they use ICT appropriately for teacher-centred activities, but they are not able to make effective, interactive materials for their students. Respondents are also less well-informed about how they could use ICT tools in an online environment, co-operating with the students.

Respondents should clearly make progress in competences 5 (*Helping and developing the formation of learning groups and communities, creating opportunities, openness to socio-cultural diversity, integration activity, form teacher's activity*) and 6 (*Continuous assessment and analysis of pedagogical processes and students' personality development*). Respondents do not form learning groups and communities online to support co-operation and communication, which would enhance learning-methodological awareness and increase motivation (Főző, 2006). A key factor to that progress could be a mentor, a practicing teacher at the teaching practice.

4. Conclusion and outlook

The first hypothesis of the research is partly confirmed, as statistically there is a positive correlation between the number of ICT tools used in the teaching practice, their functional variety and the diversity of activities. This is correlation is nevertheless weak, which refers to the fact that the pedagogical application of ICT tools in the classroom is much more defined by the competence and methodological preparedness of the teacher. One can still state that it is worth using as many ICT tools as possible in the learning process, as it increases motivation, supports more learner types and influences learning success as well (Kétyi, 2009).

My second hypothesis, according to which the activities requiring teacher facility sharing are in majority, is confirmed, as teacher-centred methods are represented in the highest percentage. That may be due not only to teacher trainees' methodological culture but also to schools lacking digital facilities which students could use together.

My third hypothesis is also confirmed, as teacher trainees are the best at teacher competences related to planning and preparation. They more typically use ICT tools to unburden their own work than to support the teaching process. However, it is also purpose of the teaching practice to enable trainees to try different facilities and to experience how these facilities influence the students' classroom communication, what cognitive operations they are suitable for or how they alter students' attitudes to the given curriculum.

The development of teacher trainees' ICT competence is mainly defined by their mentor. A research carried out in the UK in 2006 examined what helped teacher trainees develop the efficiency of their subject-related ICT use. In the research the trainees pointed out the following factors:

- learning to judge various digital learning materials critically;
- getting to know easy-to-use applications;
- exploiting the advantages of ICT regarding learning methodology;
- improving ICT competence in a group;
- creating practical tasks;
- mentor's ICT use (Barton–Haydn, 2006).

During teaching practice teacher trainees take the mentor's teaching activity as an example (Johnson, 2016). During shadowing they try to learn as many good practices as possible, which they can later incorporate in their own work[3]. However, if the mentors do not tend to use ICT, the trainees will not have an example of efficient ICT use. The other problem with mentors is their attitude towards using ICT for teaching. If the mentor does not consider it important to support students' learning process with ICT tools, the teacher trainee will probably not be very motivated to do so. Plenty teacher trainees report they wanted to use various ICT tools in their teaching practice but they were restrained either by the poor quality of the facilities or the mentor's attitude (Lévai, 2014).

For the sake of the improvement of teacher trainees' ICT competence it would be important to see lessons of their subject where teachers use different facilities, as they can only incorporate methodology elements and organisational procedures which they have tested or at least seen them work (Lévai, 2014; Majzikné 2015: 11). To be able to test new methods and facilities, mentors should have the following characteristic features: striving for learning, need for variety, motivation, curiosity and interest[4]. These characteristics should also be featured in mentor tasks related to the development of ICT competence. As the development of ICT use does not only involve the subject lessons but the whole teaching practice, this requires a complex activity and competence on the mentor's part.

[3] *A Learning Guide for Teacher Mentors*. Department of Education and Early Childhood Development. State of Victoria. Australia. 2010. http://www.education.vic.gov.au/Documents/about/programs/partnerships/learningguide.pdf [2016. március 25.]

[4] Mentoring in Teacher Education. HM Inspectorate of Education. Scotland. 2008. https://www.educationscotland.gov.uk/Images/mite_tcm4-712851.pdf [2016. március 25.]

The mentoring plan for the development of ICT competence and the related strategies is defined by four principles outlined by mentors involved in the British research mentioned above. Their highest priority was that teacher trainees should by all means have a successful experience of using ICT tools in the classroom. To achieve this, teacher trainees must learn to use programmes and applications which students already master and know the advantages of. So teacher trainees will cope with learning to use them and can focus on their pedagogical use. The mentors placed their model role as second most important, as I mentioned above. In their opinion they can only be genuine in the development of the usage of ICT tools, if they also use them themselves. Another important principle is continuity, according to which one cannot realize ICT-supported teaching-learning in a campaign-like way for certain topics but one should embed it in as many topics as possible. It must be part of schools local syllabi and curricula. Finally, the British mentors highlighted classroom arrangement as ICT tools can only be used efficiently in an environment where students can move without obstacles and the facilities are easily accessible (Haydn–Barton, 2006).

Despite the fast development of ICT, the number of tools, materials and programmes applicable in teaching, it is clear that both teachers and teacher trainees prefer more conventional teaching models and they try to adjust the use of ICT tools to their existing methodological "toolbox". They demonstrate with multimedia, do sketched presentations or give students homework on the Internet (Gonda, 2016; Námesztovszki, 2013; Smith et al., 2006; Tanner et al., 2005). However, according to the results of Hungarian and international surveys, we could use ICT tools efficiently if we did not only consider them as supplementary teaching tools but incorporated them in the entire teaching-learning process and if we let students actively share these tools, thus exploiting the online facilities supporting co-operation among students (Kárpáti—Hunya, 2009; Barton—Haydn, 2006). This process would help the development of skills and abilities, which would make it easier for teacher trainees and their students alike to succeed in the world of work.

BIBLIOGRAPHY

Barton, R. – Haydn, T.A. (2006). Trainee teachers' views on what helps them to use information and communication technology effectively in their subject teaching. *Journal of Computer Assisted Learning* volume 22. Issue 4. pp. 257–272. doi: 10.1111/j.1365-2729.2006.00175.x

Beauchamp, G. – Kennewell, S. (2010). Interactivity in the classroom and its impact on learning. *Computers and Education* Volume 54. Issue 3. pp. 759–766. doi: 10.1016/j.compedu.2009.09.033

Charalambos, V. (2014). The rhetoric of reform and teachers' use of ICT. *British Journal of Educational Technology*. Volume 46. Issue 2. pp. 370–380. doi: 10.1111/bjet.12149

Cox, M. J. – Marshall, G. (2007). Effects of ICT: Do we know what we should know? *Education and Information Technologies*. Volume 12. Issue 2. pp. 59–70. doi: 10.1007/s10639-007-9032-x

Dakich, E. (2005). *Teachers' ICT Literacy in the Contemporary Primary Classroom: Transposing the Discourse*. AARE. [online] http://www.aare.edu.au/data/publications/2005/dak05775.pdf [2016. április 5.]

Fehér, P. (2008). *Internet és számítógéppel segített tanulás a kistelepülések iskoláiban*. PhD-értékezés. Szeged. [online] http://www.edu.u-szeged.hu/phd/downloads/feher_ertekezes.pdf [2016. február 10.]

Főző, A. L. (2006). Szinkrón és aszinkrón kommunikáció IKT alapú oktatási projektben. *Új Pedagógiai Szemle*, 56. évf. 1. sz. pp. 104–112.

Gonda, Zs. (2011). Az IKT-eszközök alkalmazása a magyar nyelvi órákon. In: Bencéné Fekete, A. (Ed.): *Lehetőségek és alternatívák a Kárpát-medencében. Módszertani tanulmányok,* (pp. 32–38.) Kaposvár: Kaposvári Egyetem.

Gonda, Zs. (2016). Tanárjelöltek kommunikációja az IKT-osztályteremben. *Anyanyelv-pedagógia*, 9. évf. 2. sz. [online] http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/pdf/Anyp_IX_2016_2_2.pdf [2016. október 3.]

Hercz, M. – Nguyen, T. N. – Petró, T. (2010). A tanári szövegértés-fejlesztő és IKT-kompetencia. *Anyanyelv-pedagógia,* 3. évf. 2. sz. [online] http://www.anyp.hu/cikkek.php?id=259 [2012. április. 15.]

Jones, T. – Reynolds, N. (2012): Integrating ICT through multimodal discourse in a primary classroom. *Australian Educational Computing*. Volume 27. Issue 2. pp. 22–26.

Kárpáti, A. – Hunya, M. (2009). Kísérlet a tanárok IKT-kompetenciája közös európai referenciakeretének kialakítására – a U-Teacher projekt I. *Új Pedagógiai Szemle*. [online] http://www.ofi.hu/tudastar/karpati-andrea-hunya-090930 [2012. április 28.]

Kétyi, A. (2009). Csinál-e forradalmat az interaktív tábla. *Iskolakultúra Online*. [online] http://www.iskolakultura.hu/iol/iol_2009_12-23.pdf [2012. november. 5.]

Kotschy, B. (Ed.) (2011). *A pedagógussá válás és a szakmai fejlődés sztenderdjei*. Eger: Eszterházy Károly Főiskola. pp 184.

Lakatosné Török, E. (2010). *Informatikai kompetencia, oktatási stratégiák és módszerek a pedagógiai innováció szolgálatában – vizsgálatok nemzetközi fejlesztő programban részt vevő pedagógusok körében.* [Doktori disszertáció] Szegedi Tudományegyetem.

Lévai, D. (2014). *A pedagógus kompetenciái az online tanulási környezetben zajló tanulási-tanítási folyamat során*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. pp 125. ISBN 978-963-284-565-4

Lewin, C. – Somekh, B. – Steadman, S. (2008). Embedding interatcive whiteboards in teaching and learning. *Education and Information Technologies*, Volume 13. Issue 9. pp. 291–303. doi: 10.1007/s10639-008-9070-z

Majzikné Lichtenberger, K. (2015). Tanárrá válás folyamata, ráhangolódás az iskolai gyakorlatokra. In: Dringó-Horváth, I. – Fischer, A. (Ed.). *Tanárjelölti Kézikönyv.* Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem Bölcsészettudományi Kar – Patrocinium Kiadó. pp. 9–20.

Námesztovszki, Zs. (2013). *Az IKT-eszközök alkalmazásának módszertani különlegességei*. Szabadka: Újvidéki Egyetem. p. 27.

Smith, F. et al. (2006). The impact of interactive whiteboards on teacher-pupil interaction in the National Literacy and Numeracy strategies. *British Educational Research Journal*. Volume 32. Issue 3. pp. 443–457. doi: 10.1080/01411920600635452

Tanner, H. – Jones, S. – Kennewell, S. – Beauchamp, G. (2005). Interactive whole class teaching and interactive white Boards. In: *Proc of the conference of Mathematics Education Research Group of Australasia,* Melbourne. pp. 720–727.

Tóth, E. et al. (2011). Az iskolák IKT-fekeszereltsége – helyzetkép országos reprezentatív minta alapján. *Iskolakultúra*, 21. évf. 10–11. sz. pp. 124–137.

Appendix 1

Competence 1: professional tasks, scientific, subject-specific and curricular knowledge

1 a) I know and use the digital teaching materials available for my subject (e.g. materials for interactive board, digital textbooks, CD-ROM).

1 b) I know and use the available subject-related websites and portals.

1 c) I use the office software appropriately for preparing digital teaching materials (e.g. printable worksheets, presentations).

1 d) I use other programmes appropriately for preparing digital teaching materials (e.g. software for interactive board, authors' software for interactive tasks).

Competence 2: Planning of pedagogical processes, activities and self-reflections about their realisation

2 a) I can evaluate and rank digital teaching materials and tools critically.

2 b) I help my students form a critical and ethical way of receiving, elaborating and passing on digital information.

2 c) I can select from digital teaching materials and facilities to suit my educational purposes

Competence 3: Teaching support

3 a) I can support communication and co-operation appropriately in an online environment (online tutoring).

3 b) I can use digital tools appropriately for administrative tasks (e.g. electronic class register).

Competence 4: Methodological preparedness for developing students' personality, the realisation of individual treatment, the successful teaching of children with disadvantages, special educational needs, integration-, learning- and behaviour difficulties together with the other learners.

4 a) I support the students' individual learning with the help of online interfaces (link recommendations, downloadable materials).

4 b) I do my best to form a need in my students for ICT-supported research and obtaining information.

Competence 5: Helping and developing the formation of learning groups and communities, creating opportunities, openness to socio-cultural diversity, integration activity, form teacher's activity.

5 a) I'm also available for my students online (e-mail, chat), if they turn to me with subject-related questions.

5 b) I create online communities (e.g. websites, Facebook groups) to support co-operation and communication.

Competence 6: Continuous assessment and analysis of pedagogical processes and students' personality development.

6 a) I set an example to students by creating value and being active in terms of the functional use of digital tools.

Competence 7: Communication and professional co-operation, problem solving

7 a) I set an example to students by creating value and being active in terms of the functional use of digital tools

7 b) I also use digital tools and software (e.g. voting system) for the assessment of the students' achievement.

7 c) I use ICT tools for contacting and co-operating with colleagues (professional groups, forums).

Competence 8: Commitment and professional responsibility for subject-related development.

8 a) I make regular enquiries about digital teaching materials, tools, and the latest achievements in digital technology supporting education. I also consider their usability constructively.

8 b) I actively participate in the professional co-operation taking place online (e.g. eTwinning).

DOI: 10.17165/TP.2016.3-4.15

KOMJÁTHY, ZSUZSANNA[1]

Statistics regarding Economic Activity of People with Mobility Disability in Western Transdanubia

This article – with the help of the population census from 2001–2011 – seeks to document a thorough and comparative examination of the employment case of people with mobility disability in Transdanubia. After introducing the region's economic activity (with the help of the results of a future dissertation which examines the employment characteristics of 20 Transdanubian companies from the aspects of both the employer and the employee) the study reveals the labour market possibilities of the people with mobility disability in the region.

The difficulties of comparing statistics

The population census from 2001 and 2011 gave national data about the demographic and economic activity of people with mobility disability[2] in the past sixteen years. The different methods applied in the two periods' registers basically make the investigation of the changes in population employment, the data comparability and the research itself difficult. Consequently, it is difficult to do a fair comparison following the changes of the employment case. Without aiming to give an thorough list, the methodological differences applied during the two registers are the following:

(1) According to the population census guidance 2011 of the Hungarian Central Statistical Office (HCSO) titled Methodological Notes and Concepts, the concept of disability, compared to the previous census period has changed significantly in Europe. The domestic registers of the population census in 2011 have been done according to these changes (HCSO 2011). Most importantly, while earlier the concept of disability was defined from medical aspect, nowadays it is thought to be a health care problem by the experts and it is defined as a factor which obstructs social inclusion (HCSO 2011).

[1] Doctoral Candidate, Széchenyi University Apáczai Csere János Faculty Research Group for Special Needs Education, *zsuzsa.komjathy@gmail.hu*

[2] The author uses the term *people with mobility disability* according to the use of terms of statistics.

(2) The population census in 2001 involved the entire population. *„Disability was mentioned as an exclusive question in connection with health"* (Laki, 2013, p. 306). The entire population was asked to measure the number of disabled people and to record data in the relevant time period (Lakatos–Tausz, 2009).

The population census of HCSO in 2011 also involved the entire population, but the answers to disability related questions were on a voluntary basis under the terms of the census law, so only those people were categorized disabled who declared their disability (Laki, 2014). Given that 89% of the population answered the questions, there are no exact data about the number of people with disability, with mobility disability.

(3) In 2001, classifying the type of disability, *lower and upper ectromelia* and *other physical disability* became separate categories beside *disability.* It is unknown which categories the approximately 47 thousand people concerned are assigned to. Therefore, regarding the 2001 data, only the data of disabled people can be interpreted with certainty. Unfortunately, the 2011 statistics cannot be compared to the 2001 data since in 2011 maximum three types of disabilities could be marked while in 2001 only the most severe ones so.

(4) Statistical data regarding people with mobility disability in 2001 were measured in regions and in counties while in 2011 in the capital, in county towns, in cities with county rights, in other cities and in municipalities.

(5) Data showing the economic activity of people with mobility disability cannot be compared methodologically. In 2001 the economic activity of the population regarding disabled and non-disabled people was measured in regions and in counties by the statistics. Data regarding economic activity of certain types of disability do not appear in details.

The data collection in 2011 represented the economic activity of the population in national dimensions, at the same time in regions and in territories it did not.

The latest data about the employment characteristics of people with disability were detailed in the publication entitled *Statistical Pocketbook of Hungary 2011 The Social Situation and Services of Disabled People.* These data were updated by HCSO in 2014 and it was published on the Internet in portable document format (PDF) in 2015. A big deficiency of data service is the lack of published surveys about the economic activity of population quantified according to disability types in territories and in regions to the present. Statistics contain global data

representing national conditions, which can only be compared to the data of previous population census with difficulties.

Employment characteristics of disabled people in Transdanubia according to statistics

Economic environment defining employment

According to the summary of employment case of the population census in 2001, *„the country was extensively divided regionally regarding economic activity. Employment in western regions was higher while in eastern regions it was lower*" (Lakatos–Tausz, 2009, p. 24). This fact, of course, had an impact on the labour market situation of people with mobility disability. The employment rate was the lowest among the people with mobility disability within the contracted disability categories: only 6,3% (Lakatos–Tausz, 2009, p. 24). The population census in 2001 examined the economic activity of disabled people only in counties and regions regarding the whole disabled population. In connection with different disability types, for instance, the economic activity of people with mobility disability, there has not been any data collection in counties or regions.

According to the population census of HCSO showing population economic activity, *„the Western Transdanubian region has been considered to be one of the best regions from the aspect of the economy and employment for decades*" (KSH, 2014, p. 16). The unemployment rate has been varying between 4–6% in the past decades. According to a study in 2013[3] it was 'only' 9% after the economic crisis and by 2011 it became 7%, which is a far more favourable percentage than the national rate (Lőcsei et al. 2013). It is unknown how this positive economic environment influenced the employment of people with disability and with mobility disability since like the previous statistical period, the population census in 2011 does not have territorial or regional data about the economic activity of people with disability and mobility disability.

Economic activity of people with mobility disability in the region between 2001 and 2015

According to the last two population censuses, the Western-Transdanubian area has the least disabled people in the country (Antal, 2005). *„Their number is also decreasing in national terms*" (Laki, 2013, p. 79). However, it is not true in connection with the number of people with mobility disability since it is constantly increasing.

[3] http://gvi.hu/files/researches/122/regio_2012_tanulmany_131028.pdf [2016. július 23.]

Number of people with mobility disability in Western Transdanubia − 2001							
Mobility disability (person)	***Lower-upper ectromelia (person)***	***Other physical disability (person)***					**Total (person)**
14 847	1 338	2 078					**14 847**
							Employed (person)
							935 (6,3%)
Number of people with mobility disability according to their unavailability in Western Transdanubia − 2011							
In self-sufficiency (people)	***In everyday life (person)***	***In education, employment (person)***	***In family (person)***	***In transport (person)***	***In communication, information (person)***	***In social life (person)***	**Total**
5 498	9 668	117	568	11 127	759	1 294	**18 274**
							Employed (person)
							1912 (10,5%)
Number of people with mobility disability and their economic activity in Western Transdanubia − 2015 I. quarter							
People living with musculoskeletal problems or disability (person)	***People living with musculoskeletal problems (person)***	***People living with musculoskeletal disability (person)***					
51 158	31 010	43 793					
Employed (person)	**Employed (person)**	**Employed (person)**					
15 434 (30,2%)	**10 032 (32,4%)**	**10 885 (24,8%)**					

Table 1. Number of people with mobility disability and their economic activity in Western Transdanubia in 2001–2015 1st quarter. Source: Own table according to the data of the population censuses in 2001 and 2011

Table 1 illustrates both the number and the economic activity of people with mobility disability in the Western Transdanubian region together with the difficulties caused by methodological changes which make identifying the population number and comparing the data of the two population census difficult. Besides the difficulties, due to data collection with different methods, the 2011 statistics have a significant methodological positive aspect. This can also be seen in Table 1 and can be followed in the data referring to the type of unavailability. This data helps to illustrate the problems which make everyday life, social participation thus employment of people with mobility disability difficult. Disability used to be clearly a medical approach earlier. Now it is a social approach, which categorizes disabled people according to the type of their unavailability and it also brought new dimensions to the image of this social group and their employment. The methodology of the 2011 statistics is suitable for representing the circumstances which encumber social participation. Taking these into account, at government level it could make the whole social thus labour market participation of people with mobility disability easier. The statistical data referring to 2011 of Table 1 illustrates the difficulties which mostly encumber social thus labour market participation of people with mobility disability in Western Transdanubia.

The methodology of quaterly surveys preparing the micro census for the time period between October 1–31. 2016. seems to differ slightly from the method of statistics in 2011. The signs referring to this conclusion can also be seen in *Table 1* in the data of the partial results of the study titled *Disadvantaged People in the Labour Market*, which is a supplement to the HCSO's 1st quaterly survey about the number of people with mobility disability and economic activity in 2015. The statistics defines mobility disability according to its severity as *problem* or *disability*. The aggregation of the data of people with mobility disability is determined as *musculoskeletal abnormalities or disability* (51 158 persons). This amount is inconsistent with the results of adding the number of people living with musculoskeletal abnormalities (31 010 persons) and *musculoskeletal disability* (43 793). All the data illustrating the population's economic activity by percentage have been determined by the author of the present study according to her own calculation, which, although not officially, present the population's increasing economic activity in the region.

In conclusion, it can clearly be seen that the number of people with mobility disability is gradually growing in the region despite the data that can only be compared with each other with

difficulties according to different statistical methods. At the same time, it means the population's economic activity has been increasing in the past two decades.

People with mobility disability on the labour market in Western Transdanubia according to statistics[4]

As Table 1 illustrates, by 2015 1st quarter the economic activity of people with mobility disability in Western Transdanubia has significantly grown compared to the population census period in 2001.

My objective is to introduce the actual employment of people with mobility disability in the Western Transdanubian region from the research of my PhD thesis in progress. Although the results of my research cannot be considered representative because of the size of the sample, it might be seen as an informative possibility for further research.

In order to understand the current employment circumstances the present study introduces data representing the employment tendency of employers which are: *(1) The main employment characteristics of companies; (2) The accessibility of companies; (3) Positions helping employment; (4) Future plans of employers about employment.* Furthermore, I consider it important to introduce the results from the employers' point of view which represents the employment situation and experiences of people with mobility disability in the region. The introduction of this is helped by answering the following questions with research results: *(5) Employment rate of people with mobility disability at large corporations; (6) Acceptability of employers; (7) Experiences in connection with relevant jobs associated with educational status, and (8) Data referring to the consideration of employees' situation.*

Research data

The doctoral research examines the possibilities of labour market integration of people with mobility disability in the region by asking employers and employees about work experiences of large corporations of Western Transdanubia (Győr-Moson-Sopron county; Zala county; Vas county). Twenty large corporations in Western Transdanubia are involved in the research.

When choosing the size of the sample, the research focused on those labour market employers who are required to use an employment quota system. The research did not examine protected organizations, accredited employers or employers that work on the labour market but

[4] Komjáthy Zsuzsanna: Labour market integration of people who gained mobility disability in their youth or adulthood. PhD thesis in progress.

the number of their employees do not reach 250 people, and it did not examine those employers who are exempt from employers' obligations since they are armed forces or law enforcement bodies.

Data collections on the employers' side were made from 2013 to 2015 in half structured interviews with HR generalists of large corporations on the phone or in person. The research worked with large corporations employing at least 250 people. (Mean: 4579,35; SD.: 5912,24; Sum: 91587).

The region's disabled organizations were asked to interview the employees with questionnaires. The size of the planned sample per county was at least 100-100 persons, N=300. The rate of filling and resending the questionnaires represented such indifference on the employees' side that I had to reduce the size of the planned sample to N=130 persons according to the received answers.

The factors of the employees' sample of the research were the following:

- *Active people in working life aged 15–64*
- *People with mobility disability on different levels*
- *Rate of women-men (the labour market employment was taken into consideration. Source: Hungarian Central Statistical Office 2011. Population census)*

Most important results of the research

(1) The main employment characteristics of the corporations

As it is presented in *Table 2*, the twenty large corporations employed 91 587 people, with 1570 people with reduced capacity to work and altogether 39 people with mobility disability. According to the level of mobility disability, eight corporations of ten employed people with mild mobility disability and one large corporation employed two people in wheelchair, altogether 39 people.

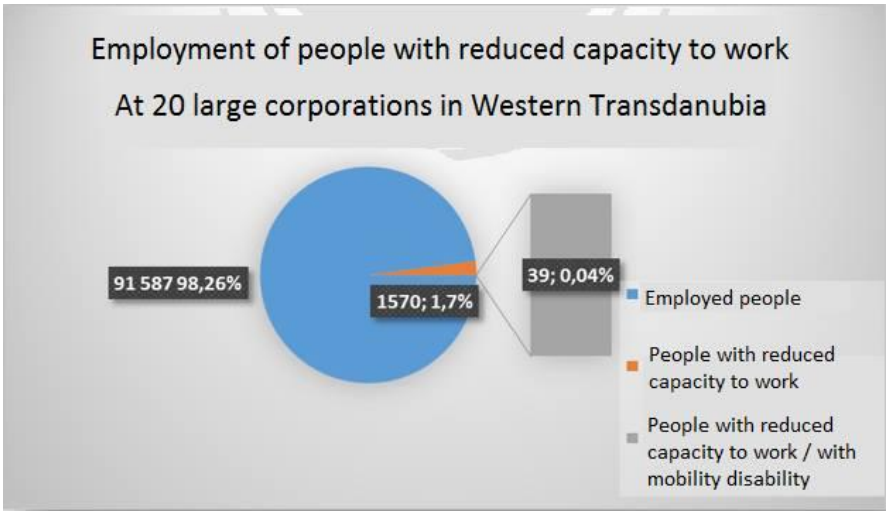


Table 2. Employment of people with reduced capacity to work at 20 large corporations in Western Transdanubia
Source: own research N=20

(2) Accessibility of corporations

One of the most important criteria of employing people with mobility disability is the accessibility of the environment.

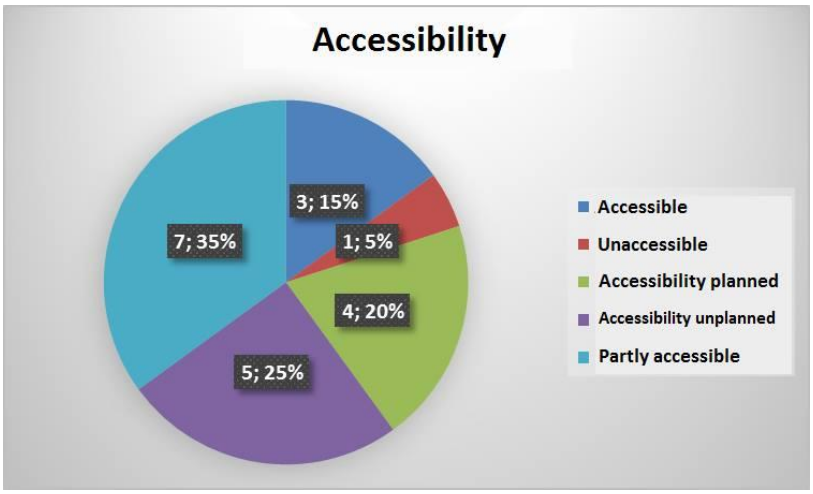


Table 3. Accessibility Data source: own research N=20

Table 3 presents that 15% of the corporations fully, 35% partly provided accessibility. However, half of them did not provide any accessibility at all. 25% of the corporations did not even plan to achieve accessibility in the future. The majority of corporations did not have accessibility either in administrative or in working area. To sum it up, large corporations declared that they did not plan to achieve accessibility to a larger extent.

(3) Positions

The low level of accessibility of corporations foresees the possibilities of establishing relevant positions. The majority of corporations did not answer the question whether it could be possible to establish proper positions for people with mobility disability.

Table 4 presents twelve out of twenty corporations do not have positions for employees with mobility disability and they have not even thought about any possibilities or consideration of positions. Six companies employ administrative employees with mobility disability, one employs a light physical worker with mobility disability and one employs a person with mobility disability in an intellectual position.

Half of the corporations do not have possibilities to employ people who became reduced capacity workers due to an accident or illness. Six corporations did not have any data about continuation of employment and they have not worked out any strategy for this possibility. One of the corporations claimed that they do not have any possibilities to employ people who became reduced capacity workers due to an accident or illness, two of the corporations did not answer the question.

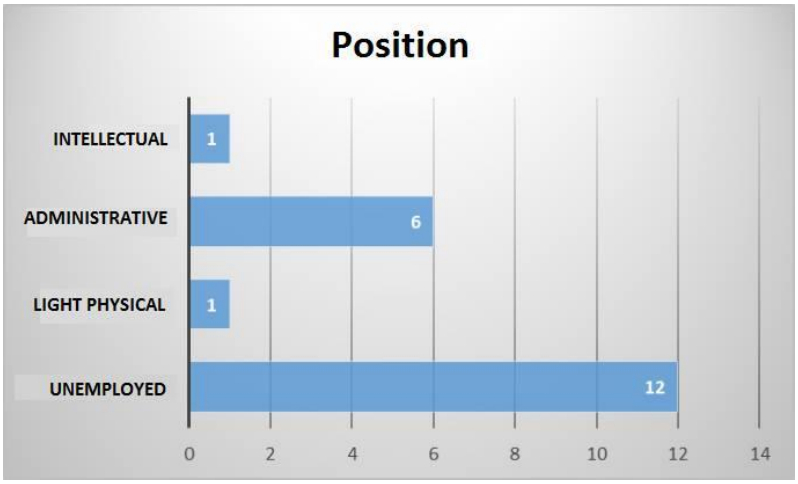


Table 4. Positions for people with mobility disability Source: own edition. N=20

(4) Employers' plans for the future

During in-person interviews the HR-generalists of the corporations declared they did not look actively for the possibility of employing people with mobility disability because their employment has several difficulties. Besides the necessity of the accessibility of the physical and working area, there are other difficulties:

- People with mobility disability have several extra demands: working time reduction; work schedule to bus service.

- They often demand the organization of bus services to the work place from the corporation.
- They often have alcohol problems.
- Most of them have not worked for a long time. It is difficult for them to keep the exact start of working time.

In spite of the difficulties, the HR generalists declared they did not refuse to deal with employing people with mobility disability, but in their point of view there are no often requests, employment demands from the employees side either.

Experiences of the examination of employees

(5) Employment rate of people with mobility disability at large corporations

130 people with mobility disability were involved in the research. 100 out of them worked, 29 did not and one person did not answer the question. Employment rate can be seen in *Table 5*.

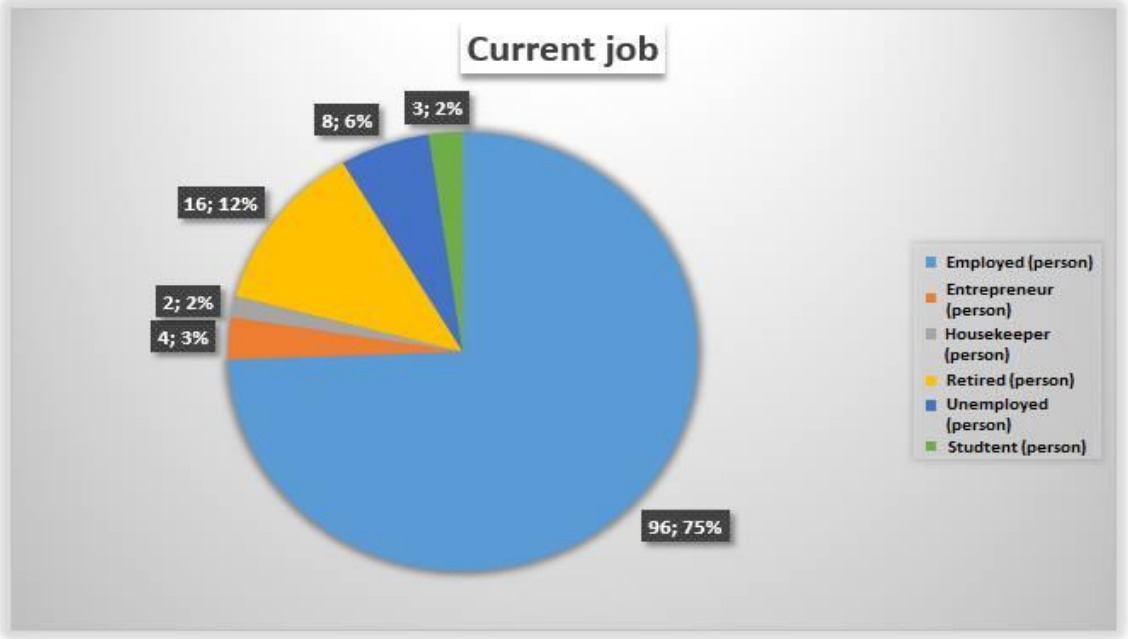


Table 5. Current job Source: own edition. N=130

(6) The acceptability of employers

Most of the employees, even though they were active employees, stated that currently it is difficult to find a job. 76 people declared they used their circle of acquaintance while looking for jobs. 26 people ususally look for work through job advertisements, 7 people take every

opportunity, one person did not answer the question. 88 people out of 130 declared that the employers are not really interested in employing people with mobility disability. According to 97 people, employers do not favour people with mobility disability during recruitment. 26 people did not have any information or experience in the issue; 7 people claimed that the employers like employing people with mobility disability if they have proper amount information about how to handle them.

(7) Experiences in connection with relevant jobs associated with educational status

Table 6 shows the educational status of people with mobility disability involved in the research. According to the statistics of the last years, people with mobility disability usually have 8 primary school years. Acccording to the data about disabled people's highest level of education reported by the HCSO population census in 2011, the number of people with mobility disability graduated in technical school or with final exam has grown. At the time of statistics, 8510 people had final exam and 7049 people graduated in technical schools in the country (KSH, 2011, p. 45).

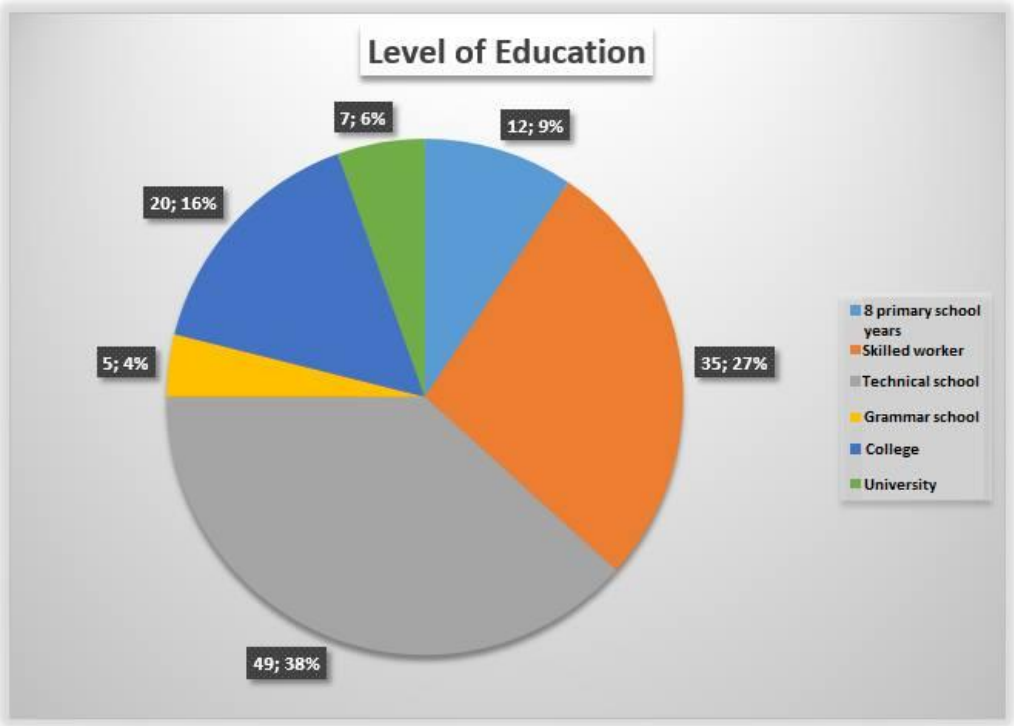


Table 6. Level of education of people with mobility disability. N=130
Source: own edition

The data of the research also demonstrate the rise of education level, although it is not reflected in holding positions regarding educational levels.

57 people from the 100 employed did not work according to their educational status. The majority of employed people had light physical work (40 people) or administrative work (37 people).

(8) Consideration of employees

The majority of people with disability (56 people) saw their positions uncertain despite the fact that they had jobs, 32 people could not evaluate their positions and 36 people were satisfied with their positions.

Research experiences

Employees with mobility disability at large corporations are under-represented in Western Transdanubia in spite of positive statistics. The employment attitude, which is demonstrated in the level of corporational accessibility and establishing relevant positions, obviously reports low employment tendency. It is also clarified by the experiences of questionnaires filled by the employees.

The favourable employment indicators of the employees are not due to large corporations' labour force demands regarding population. People with mobility disability mostly do not get their positions via job advertisements or manpower agencies, which are the large corporations' official, generally strictly protocolled method to indicate labour force. People with mobility disability rather get positions via their friends and, acquaintances because they, due to the region's favourable economic and labour force market, might help them to get less or better qualified employment opportunities. The majority of people with mobility disability in the research have light physical or administrative work regardless of their educational status.

The employment of people with mobility disability in Western Transdanubia is not recognized either within large corporations or on the open labour market. Proving this raises a further research problem.

Summary

The statistics illustrating the economic activity and employment situation of people with mobility disability can often be interpreted with difficulties and are less comparable with earlier statistics as a consequence of different methodological data collections in the world of computer data processing. The aim of population censuses is that the collected data could help the country's administrative and economic plans and scientific research.

The population census in 2011 was the 15th in Hungary's history[4] and the first one as a member of the European Union. *„The population census was bound by Union's laws. These laws require the list of compulsory data, however, the method of data collection depends on the member states"* (HCSO, 2011, p. 15).

Within the objectives of the European Disability Strategy of the European Commission[5] planned between 2010-2020, the union of statistics and information regarding disabled people has an important role. This ambition may hopefully help follow the changes in the data of disabled people, including people with mobility disability in Hungary and also compare the changes all over Europe.

REFERENCES

Antal, Zs. (2005). Nyugat – Dunántúli régió szociális helyzetének elemzése In.: *Kapocs,* 4. évf. 4. sz. (2005. augusztus) [online] http://epa.oszk.hu/02900/02943/00019/pdf/EPA02943_kapocs_2005_4_03.pdf [2016. június 25.]

Európai Bizottság (2010). Európai fogyatékosságügyi stratégia 2010–2020: megújított elkötelezettség az akadálymentes Európa megvalósítása iránt Brüsszel, 2010.11.15. COM (2010) 636 [online] http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/?uri=celex:52010DC0636 [2016. július 30]

Központi Statisztikai Hivatal (2011.). A magyarországi népszámlálások története. 15. [online] https://www.ksh.hu/nepszamlalas/magyarorszagi_nepszamlalasok_tortenete [2016. július 23.]

Központi Statisztikai Hivatal (2011). Módszertani megjegyzések, fogalmak. [online] http://www.ksh.hu/nepszamlalas/docs/modszertan.pdf [2016. június 25.]

[5] THE EUROPEAN COMMISSION'S NOTE TOWARDS THE EUROPEAN PARLIAMENT, THE EUROPEAN COUNCIL, THE EUROPEAN ECONOMIC AND SOCIAL COMMITTEE AND THE COMMITTEE OF THE REGIONS European Disability Strategy 2010-2020: a renewed commitment to a barrier-free Europe Brussels, 2010.11.15. COM (2010) 636 final

Központi Statisztikai Hivatal (2014). 2011. évi Népszámlálás. 13. A népesség gazdasági aktivitása. KSH 2014. p. 16. [online] http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/nepsz2011/nepsz_13_2011.pdf [2016. július 23.]

Központi Statisztikai Hivatal (2015). 2011. évi Népszámlálás. 17. A fogyatékossággal élők helyzete és szociális ellátásuk. [online] http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/nepsz2011/nepsz_17_2011.pdf [2016. június 30.]

Lakatos, M. – Tausz, K. (2009). *Fogyatékosságügyi statisztikák.* In.: Fogyatékosságtudományi tudásbázis. [online] ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, 2009. p. 24. URL: http://mek.oszk.hu/10000/10020/10020.pdf [2016.július17.]

Laki, I. (2013). A fogyatékossággal élő emberekről. *Neveléstudomány*, 2013/3. szám p. 79. [online] http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2013/nevelestudomany_2013_3_79-85.pdf [2016. július 23.]

Laki, I. (2014). *Magyarországi vonatkozású társadalmi kérdések a fogyatékkal élő emberek életterében.* In.: Karlovicz J. (szerk.) (2014): Kulturális és társadalmi sokszínűség a változó gazdasági környezetben p. 306. [online] URL: http://www.irisro.org/tarstud2014kotet/39LakiIldiko.pdf [2016. július 17.]

Lőcsei, H. – Bublik, B. – Nyeste, A. (2013). *Magyarország régióinak társadalmi – gazdasági profilja.* [online] Budapest: MKIK Gazdaság-és Vállalkozáskutató Intézet, 2013. október. p. 201. URL: http://gvi.hu/files/researches/122/regio_2012_tanulmany_131028.pdf [2016. július 9.]

DOI: 10.17165/TP.2016.3-4.16

SZŐKÖL, ISTVÁN[1] – HORVÁTH, KINGA[2]

The dimensions of educational evaluation

By analysing the functions of educational evaluation we aimed to arrive at defining the dimensions of educational evaluation that offer insight into the process, resources, methods of evaluation from different perspectives – the dimensions. In this context, I defined three dimensions of educational evaluation: the personality dimension, where the levels of relationships between the object and the subject of educational evaluation are examined, the didactic dimension, the aim of which is to optimize the process of teaching and learning through the function of feedback, and the social dimension, the point of which is to enrich evaluation with the achievements of modern science, technology and social relations.

By analysing the objectives and functions of educational evaluation we have arrived at the definition of *the dimensions of educational evaluation.* The reason for this is the fact that the problems of educational evaluation, the process itself, its means and methods can be examined from different points of view.

Learning results express how quickly and thoroughly the students are capable of using the knowledge, skills and abilities acquired during school instruction and if they can apply these on other lessons, in their further studies or their personal, professional life.

The function of evaluation on the lesson is the expression of the quality of learning results, the evaluation of changes or shifts that the individual achieves and the provision of this information to teachers, students and their parents. *The aim of evaluation* is also to build an effort to positively influence factors affecting the academic performance of students. It should be noted that evaluation for students is an expression of their achievements, but it also affects their further learning progress. Evaluation can have a motivating as well as demotivating effect on studying. Therefore it is clear that students themselves should be interested in evaluation and be familiar with its criteria and rules. *For teachers*, evaluation has an informative character and is the basis for analysing the results of teaching, and the reason for changing or keeping certain methods and techniques of guiding the process and the students' learning activities. For parents, evaluation results may be contradictory especially if the expectations of the school and the parents are not in conformity with each other.

[1] Egyetemi docens, dékánhelyettes, Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, *szokoli@ujs.sk*
[2] Egyetemi docens, dékán, Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, *horvathki@ujs.sk*

1. The social and personality dimensions of educational evaluation

The essence of personality lies in the coordination of experience, behaviour and social perception, by increasing the level of knowledge and the formation of one's mental properties and that of other members of the community, states Manniová (in Horváthová–Manniová, 2008, p. 154). The acquisition of positive personal characteristics that schools strive to achieve mainly happens through social interaction, which is reflected in the quality of the individual's relationship with other members of the community as well as in the individual's behaviour towards them. Features of personality are closely related to the individual's interpersonal and intrapersonal competences. Intrapersonal competences of the personality are those complex activities of the individual which focus on oneself and one's own development. This is for example self-knowledge and self-understanding, forming the basis of self-evaluation which is represented in the assessment of one's own abilities, beliefs, characteristics, motives and behaviour. Self-motivation, which means the conscious mobilization of one's own abilities and directing them to certain specific goals, makes the individual capable of self-management which determines the strategy of activities to hit the chosen target. The individual's main interpersonal competences include social perception (in relation to others) and communication. If we talk about interpersonal competence as one of the personality competences in the field of social perception, besides knowledge we also mean the complex of those relations and attitudes which enable perception and the knowing of man by man (Manniová, in Horváthová–Manniová 2008, p. 158). Social perception at school is a way of social cognition, influenced by the social environment of the school and depending on life experience and currently by the rate of being informed as well. Social interaction, social relationship and its perception occur through communication. Verbal or non-verbal communication and intentional or spontaneous communication express the relationship between the main participants of the interaction.

The expressive aspects of verbal, non-verbal and meta-communicative contents expressing the dyadic relationships of individual – individual, individual – group and individual – society are of concern to the personality dimension of educational evaluation. The main function of verbal evaluation is to regulate the behaviour of students through positive social reinforcement, rewards, motivation, or on the contrary, by penalties and disincentives. This context also allows the examination of specific features, respectively dilemmas of educational evaluation caused by subjectivity or just the opposite, the efforts of objectivity, the teacher's preconceptions, the halo effect, the teacher's personality, etc. What is important is how the evaluation results of

school performance are experienced and decrypted by students of different ages and their parents coming from different socio-cultural conditions, and how it affects the students' course of learning. As Kolar and Šikulová noted (Kolář, Šikulová, 2009, p. 55), evaluation verdicts and their possible social consequences affect the ideas of families on the prospects of their family members and also allow the inclusion of families in the social hierarchy. This aspect is therefore undoubtedly a thesis of the social dimension of educational evaluation.

2. The didactic dimension of educational evaluation

Evaluation is the process through which it is possible to find connection between the set targets and the achieved results. In this process, evaluation provides information on the extent of the achieved goal. The aim of evaluation is to optimize the process of teaching and learning through the function of feedback. In connection with the didactic dimension, the question arises whether the results of educational evaluation are applicable, especially at a time when the social value of education is changing.

3. The social dimension of educational evaluation

The permanent enrichment of the functions of evaluation is a general social phenomenon. It is caused by socio-political changes, the development of pedagogical and psychological knowledge, the development of science and technology, and the application of research findings in educational and didactical practice.

4. New methods of testing and evaluation

In addition to traditional testing methods such as oral tests, achievement tests, the assessment of various written works (graphic design, projects, protocols of measurements, etc.), at present other methods of testing and evaluation are applied as well, in particular:

One of the current trends in student evaluation is the introduction of the so-called portfolio in which the teacher can store the student's works systematically and for a long time (mid-term and final achievement tests, protocols of measurements, drawings, projects, reports, essays, the teacher's records of the observed student, the results of interviews with students, self-assessment sheets of students, messages and notes of parents, etc.). The teacher thus has the

possibility to follow the direction, the nature and degree of changes in the student's learning. The portfolio should also enable students themselves, their parents and other interested participants to get the fullest possible insight into how the student learns and thinks, how he or she creates technical or other artefacts, how he or she behaves with other people, etc., that is the various components of the student's personality, interests and talents. The portfolio allows the student to succeed with different learning styles. The portfolio is evaluated in an interview when the student answers the questions of the examination committee relating mainly to the explanation of portfolio items, defending their accuracy, etc.

The type of testing where students are allowed to use any literature and aids (in English: open-book exam) is also widespread. Such testing is focused mainly on higher cognitive processes such as analytical or critical, creative thinking, the ability to solve problems, the ability to acquire and use information, etc.

At present, authentic learning and the authentic evaluation of students is a very current trend. The teacher organizes the teaching process in a way so that it could be comparable to the real world and life as much as possible and students could apply the subject matter of instruction meaningfully, for example creating something that brings joy to themselves, their parents, friends or other loved ones, and the community. With authentic evaluation the artificial school task is not assessed (e.g. the exercises of an achievement test), only the student’s performance, which is meaningful even outside teaching, out of the school. For example, it is not enough if the student describes the general phenomena of the electromagnetic field, but he could be able to design an operating front door bell. With authentic evaluation it is not sufficient that students merely reproduce the curriculum, but on the contrary, they must search for information, interpret them, analyse, produce, create, explore and solve problems related to the subject.

The students could also be involved as partners in the evaluation process. For example, they can correct and assess educational tests themselves according to predetermined criteria which can be formed with their and the teacher’s involvement. Such a procedure has an educational impact as well, forming various character traits of students, such as honesty, fairness, persistence. It is also appropriate from time to time to carry out a discussion with students focused on testing, evaluation and marking. One of the current trends is also students’ self-assessment and their assessment of other students, called peer evaluation. Both of these evaluations are taken into account in the final evaluation. For example, a student will first evaluate his response alone (essay, oral report, etc.) then it is assessed by his classmates and eventually by the teacher who compares and considers the student's self-evaluation, his/her own and the evaluation of classmates. Students thus learn to evaluate themselves, to value other

people, objects, processes and the phenomena of the surrounding world and to receive and reflect on the evaluation of their person from others.

The formative evaluation of students is advised to use in a much greater extent. The aim of formative evaluation is feedback, acquiring information on how students learn, detecting and diagnosing weaknesses, mistakes, difficulties and their causes in the process of learning in order to eliminate them and make students' learning activities more efficient. For the teacher, feedback helps to choose the optimal teaching practices. Formative assessment did not use to be associated with the marking of students. Formative assessment is often identified with students' continuous testing and evaluation, which is a mistake because in continuous evaluation the subject matter of one or more lessons is assessed, the causes of deficiencies are not detected and the student is not usually informed of these deficiencies, nor on how to eliminate them and make the learning process more efficient.

Verbal evaluation of students is also widely used complementing the marking process or even replacing it. It is very difficult to assess students' attitudes, interests, their value system, talents, skills and core competences with a mark. The biggest disadvantage of verbal evaluation is that words can be ambiguous. Verbal evaluation is more laborious than the evaluation with a number, as the teacher must invent a verbal assessment for each student, plus pay attention to avoiding its repetition. Therefore, the tendency is to combine number-based evaluation with verbal evaluation. Verbal evaluation, the so-called student profile should include in particular:

- the student's interests, special skills, talents,
- the quality of the achieved results,
- moral and personal characteristics, diligence and conscientiousness,
- activity and independence,
- the understanding of spiritual values,
- the level of the student's key competences (how he can study independently and rationally, what his relationship is to learning, the ability to solve appropriate problem tasks, the level of critical and creative thinking, communication skills, personal and interpersonal competences, e.g. the willingness to help others, respect, courtesy),
- the level of knowledge and skills of the student,
- behaviour, respect for educational and social requirements,
- aesthetic expressions and aesthetic sense,
- the protection of material values.

In vocational training there is a tendency for testing and focusing evaluation on acquiring the relevant professional and key competences, and achieving the appropriate standards. Evaluation is often external. Not only teachers evaluate students, but vice versa, students also assess the quality of teachers' work through anonymous questionnaires. The humanization of students' evaluation is based mainly on trending towards the progress in their development, detecting and evaluating changes in their attitude, skills and knowledge, compared to a previous state, and the students themselves at the time. It is thus about the individualization of the student's evaluation. Comparing the student's performance with the standard is subordinate here and is implemented through tests to verify the achievement of the required educational standards. The aim of the humanistic-oriented evaluation of students is to develop their self-assessment skills.

4.1 Authentic teaching and evaluation

Another trend in teaching and evaluation is authentic teaching and the students' authentic evaluation. Not only in the past but even today quite often happens that students after finishing school are not ready for real life and do not know how they should apply the acquired knowledge in practice. To the elimination of these shortages a new trend in learning could contribute – authenticity. Applying this trend the teacher prepares and organizes the learning process in such a way that the student does not only understand but also contributes to creating the work (or even creates it himself) that is needed in real life.

Authenticity in education contributes to a deeper understanding of the curriculum and its point in real life, making the lesson more interesting and varied. I. Turek (2008, p. 246) states that in authentic evaluation it is not artificial school tasks, e.g. exercises in achievement tests, that are assessed, but students performance, which is meaningful even outside teaching, outside the school. Authentic teaching and evaluation is very close to practical teaching since students learn to apply theoretical knowledge in practice.

4.2 The functions of educational evaluation

According to Turek (Turek, 2008, p. 340), the main essence and function of evaluation is its diagnostic function, which is aimed at determining the extent of students' knowledge, skills and habits, and other significant qualities of their personality. The importance of the motivational function of evaluation lies in the fact that it has the potential to move students forward, help them to achieve success and positive appreciation. If during the education process students are motivated mainly by means of assessment, it may happen that evaluation becomes the aim

rather than a tool for achieving the aim. The function of feedback in evaluation lies in the teacher's providing feedback to students on their performance, learning activities and the efforts made to perform the task. However, evaluation also fulfils an informative function, particularly in terms of providing study results to students and their parents. Evaluation in education sometimes functions to regulate student learning activities. If teachers formulate views on students, direct activities and draw attention to errors or incorrect procedures, they use the potential of the regulatory function of evaluation. The regulatory function therefore assumes a detailed analysis of student performance, including focus on the students' learning styles and methods, and providing assistance in solving possible problems. By fulfilling its regulatory function, the process of evaluation also completes its educational function because it leads (or should lead) to the formation of positive personality traits, such as independence, responsibility, persistence, which students can apply in relation to their surroundings as well. Here it is possible to mention the development function of evaluation as well (Turek, 2008, p. 340), particularly in terms of developing the student's ability of self-control and self-evaluation. Very closely related to the development function is also the prognostic function of evaluation since evaluation has the potential to determine the students' perspectives, the possibilities of their further development, and who they can become and under what conditions (Turek, 2008, 340). The conative function of evaluation means tending towards an active effect on the student. Above all, it is related to the basic human will to act and through this function students are guided through the activities they are performing while also being offered a selection of the most appropriate routes taking them to finish (Sršníková, 2011, p. 20). Based on research, Petty (1996) argues that teachers should emphasize the efforts and persistence of students because it increases the effectiveness of teaching. Students should learn to evaluate themselves, consider their goals realistically and mainly to be able to assess how their own performance depends on their efforts: deciding when to attempt to reach for a higher purpose and when to stay on the ground just yet. If we want to achieve such a state, it is necessary to focus our attention on the way the student works and not his or her personality. The differentiating function of evaluation is the separation of students into homogeneous groups, for example on the basis of their school performance, the level of their communicative competence or pace of work. In education, the teacher can use the results of such evaluation in planning and prepare activities of various difficulty levels for individual students. The differentiating function of evaluation may appear at schools also in a negative sense, for example when the criterion of creating classes is the academic success or failure of students. Negative charge is also carried by the selective function

of evaluation, especially when the results of school evaluation absolutize, namely when it disables a student to apply for study in a selected school.

When implementing educational evaluation or control, the shortcomings may also appear. Educational objectives in most cases are general and vague, i.e. we cannot determine unequivocally the "ideal state" to be achieved. We do not know clearly what is to be regarded as the result of the education process: knowledge (i.e. memorizing and understanding information), skills (specific and non-specific transfer – the application of knowledge) or abilities as well, for example the ability to learn, or also the attitude, the student's effort, perseverance, etc.? If yes, then what should be the ratio of these elements represented in evaluation? We do not exactly know the answer to the question what to measure, therefore its validity (weight) is difficult to assess. Although marks are there at our disposition to evaluate students' performance, it is not clearly defined what two or three, etc. really are. In addition, student performance is not constant, but on the contrary, it is time-variable. We do not know how often to classify and evaluate the student for his or her assessment to be reliable (accurate). Thus, we do not know the correct answer to the question "How to measure it?" either. The consequence of these factors is the subjective evaluation of students.

If evaluation is subjective, it tends to be unfair resulting in the fact that the student does not agree with his or her assessment. In this case, the teacher's control and evaluation do not fulfil their functions, including that of educational, motivational and prognostic. It often happens that students who did very well at school do not succeed in life as much as their classmates with generally weaker results. One reason for this contradiction is the difference in evaluation criteria in school and practice.

The teacher's duty is to develop such skills of students which enable them to perform well in life, i.e. the ability to think for oneself, make decisions, take action and learn. Therefore, the teacher should not only examine the outcome of the learning process but also the learning process itself. After all, the development of learning skills should be one of the main aims of the school.

It is known that many students prepare for the lessons (they learn) the way their teacher is going to test them. Many teachers, however, direct testing to a lower level, mainly to remembering information (facts, formulas, definitions, theories, etc.). The result is that students prefer memory learning.

The assortment of the functions of evaluation is far from being unified and complete. Therefore the classification of Golnhofer (2003) was particularly inspirational for us, mentioning five evaluation functions according to the purpose they fulfil in the education

process: the development-formative function, the function of feedback, the informative function, the function of greater efficiency and the differentiating function.

REFERENCES

Benedek, A. (2014). A vizualitás új lehetőségei a felnőttkori tanulásban. In: *Neveléstudomány: Oktatás Kutatás Innováció II,* (1) pp. 21–29.

Golnhofer, E. (2003). Pedagógiai értékelés. In Falus, I. 2003. *Didaktika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. pp. 385–417.

Horváthová, K., Manniová, J. (2008). *Úvod do školského manažmentu*. Ivánka pri Dunaji: Axima.

Horváthová, K. – Szőköl, I. (2013). *Kontrola a hodnotenie žiackych výkonov v národnostných školách na Slovensku.* Monographiae Comaromienses 9., Komárno: Univerzita J. Selyeho

Kolář, Z., Šikulová, R. (2009). *Hodnocení žáků*. Praha: Grada Publishing. Petty, G. (1996). *Moderní vyučování.* Praha: Portál.

Sršníková, D. (2011). *Vplyv spätnej väzby na komunikatívnu a lingvistickú úroveň zručnosti písania v anglickom jazyku*. Dizertačná práca. Brno MU, Filozofická fakulta

Szarka, K. – Brestenská, B. – Juhász, Gy. (2015). *Analýza aspektov hodnotenia autentických výstupov a komplexného monitorovania žiackych prác v chémii*. In: *Didaktika chemie a její kontexty*: *24. Mezinárodní konference o výuce chemie*. Brno: Masarykova univerzita, CD-ROM

Szőköl, I. (2016). *Educational evaluation in contemporary schools*. Szeged: Belvedere Meridional.

Turek, I. (2008). *Didaktika*. Bratislava: Iura Edition.

Varga, L. (2015). Új tudomány születőben: kisgyermekkori neuropedagógia. In: Juhász, György, Nagy, Ádám, Strédl, Terézia, Tóth-Bakos, Anita (szerk.): *A Selye János Egyetem 2015-ös "Innováció és kreativitás az oktatásban és a tudományban" Nemzetközi Tudományos Konferenciájának tanulmánykötete.* Komárno, SR: Univerzita J. Selyeho

Varga, L. (2013). Az első évek örökké tartanak. In: Kurucz Rózsa (szerk.): *Hidak és párhuzamok a 175 éves közép-európai és magyarországi óvóképzés történetében: konferencia.* Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Kar, Szekszárd

Vass, V. (2015). Creative School: Renewing Leadership for Creativity. In.: Tadeusz Marek, Waldemar Karwowski, Marek Frankowicz, Jussi Kantola, Pavel Zgaga (eds.): *Human Factors of a Global Society: A System of Systems Perspective. Education in Modern Society.* Florida, US: CRC Press, Taylor and Francis Group. pp. 969–974.

SZAKMAI PEDAGÓGUSKÉPZÉS

DOI: 10.17165/TP.2016.3-4.17

PATYI GÁBOR[1]

Párhuzamok és különbségek: középiskolai tanárképzés a Lajtán innen és túl a 19. század második felében

Az 1848–49-es forradalmat és szabadságharcot követő önkényuralmi időszakban a Habsburg Birodalom felsőoktatását, Ausztria és Magyarország tanárképzési rendszerét egységesen szabályozták. A Gróf Leo Thun Hohenstein miniszter nevével összekapcsolódó tanárképzési reform alapvetően a német mintát követte; a középiskolai tanárképzés meghatározó közegeivé az egyetemek bölcsészkarait tette. A kiegyezés megkötését követően az Osztrák-Magyar Monarchia két fele az oktatásügyi kérdéseket önállóan szabályozhatta. Hazánkban sajátos, hazai gyökerű intézményként kapott szerepet a tanárképzésben a tanárképző intézet és a hozzá kapcsolódó gyakorlóiskola. Ausztriában a német modelltől kevésbé tértek el, pedagógiai szemináriumokat alapítottak.

Tanulmányunkban a Habsburg Birodalom, 1867-től Osztrák-Magyar Monarchia középiskolai tanárképzését vizsgáljuk a 19. század második felében. Különösen arra keressük a választ, hogy a Lajtán innen és túl milyen közös elemek, párhuzamosságok, illetve milyen különbségek, eltérő vonások alakultak ki a vizsgált időszakban a középiskolák tanárainak képzése terén. A 19. századot mint „hosszú 19. századot" értjük, tehát elemzésünk kiterjed a századfordulóra, az I. világháborút megelőző időszakra is.

A 19. század közepén a birodalom Lajtán túli és inneni felén, tehát Ausztriában és Magyarországon is ugyanaz a középiskolai tanárképzési rendszer alakult ki. A kiegyezés megkötését követően az Osztrák-Magyar Monarchia két fele az oktatásügyi kérdéseket önállóan szabályozhatta. Az összehasonlító elemzés alapvető célja annak vizsgálata, hogy milyen közös középiskolai tanárképzési szisztéma működött a 19. század közepétől, és a kiegyezést követően a középiskolai tanárképzés terén a birodalom két felén mennyire hasonló, illetve mennyire különböző válaszokat adtak a kor kihívásaira.

[1] PhD, egyetemi docens, tudományos és külügyi dékánhelyettes, Nyugat-magyarországi Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar, Neveléstudományi és Pszichológiai Intézet, *patyi.gabor@nyme.hu*

1. Középiskolai tanárképzés a Habsburg Birodalomban az Önkényuralom korában

A Habsburg Birodalom egyetemi, középiskolai tanárképzési rendszerében a 19. század első felében nem hajtottak végre átfogó reformokat; lényegében a korábbi évszázadokban kialakult struktúrák éltek tovább változatlanul. Franciaországban és Poroszországban ellenben már a 19. század első évtizedében radikálisan megreformálták a hagyományos egyetemi rendszert, és a reformok új utakat nyitottak a középiskolai tanárképzés terén is. A reformok során kialakult két egymástól jelentősen eltérő egyetemi modell: a „napóleoni egyetem" és a „humboldti egyetem"; ezzel együtt két radikálisan különböző tanárképzési rendszer is (Tóth, 2001; Kármán, 1895). A francia és a porosz modell később nagy hatással volt Európa más országainak felsőoktatási reformjaira is.

A Habsburg Birodalomban a változást az 1848-as forradalmi események, illetve a nyomukban bekövetkezett politikai átrendeződések hozták meg. A forradalom sikere és a felelős nemzeti kormány felállása–működése 1848 tavaszán és nyarán lehetővé tette, hogy hazánkban megkíséreljék az egyetem radikális megreformálását.1848 nyarán hazánkban nyomtatásban is megjelent *A magyar egyetem alapszabályai* c. átfogó egyetemi reformtervezet. A dokumentum szerzőségét az egyetemtörténet kutatói Báró Eötvös József kultuszminiszternek tulajdonítják (Szögi szerk., 2003). A tervezetből akkor nem válhatott megvalósult reform.

1849 őszétől került sor a Habsburg Monarchia összes tartományára, illetve a köz- és felsőoktatásra egyaránt kiterjedő átfogó oktatásügyi reformok bevezetésére, melyek természetszerűleg nagymértékben érintették a középiskolai tanárképzés ügyét is (Szögi szerk., 1994). A minta a német–porosz középiskolai-egyetemi modell volt, a birodalmon belül a reformok legfőbb szellemi motorja Franz Exner prágai filozófusprofesszor, politikai keresztülvivője pedig Gróf Leo Thun Hohenstein, birodalmi oktatásért felelős miniszter volt.

A középiskolai reformot előirányzó rendeletet 1849. szeptember 15-én hagyta jóvá a császár (Mészáros–Németh–Pukánszky, 1999). Az „Entwurf"a hagyományos hatosztályos gimnázium helyett létrehozta a nyolcosztályos középiskolát, annak lezárásaként bevezette az érettségi vizsgálatot, és a korábban szokásos osztálytanítás helyett megteremtette a szaktanári rendszert. A rendelet első ízben rendelkezett arról is, hogy középiskolában csak középiskolai tanári végzettséggel rendelkező szaktanárok taníthatnak. A rendeletet az egész birodalomra, így hazánkra is érvényesnek tekintették (Mészáros–Németh–Pukánszky, 1999).

A középiskolai reformmal karöltve valósult meg a Habsburg Birodalomban a felsőoktatás megreformálása is. A mintaként vett porosz egyetemi modell alapvonásait az alábbiakban ragadhatjuk meg: széles körű egyetemi autonómia, a tanítás és tanulás szabadsága, a korábban a

magasabb tanulmányokra előkészítő filozófiai kar alapozó funkciójának megszüntetése (párhuzamosan a gimnáziumi tanulmányok idejének hat évről nyolc évre emelésével és az érettségi bevezetésével) és egyenrangúvá tétele a többi fakultással. A német modellben a filozófiai karok ezután kettős funkciót töltöttek be: a reál- és humán tudományok művelése („tudósképzés") mellett a középiskolai tanárok képzését is felvállalták (Müller, 1990; Németh, 2002). A 19. század folyamán a bölcsészkari képzés egyik fő problémája, feloldhatatlan ellentmondása fakadt ebből a kettős funkcióból Németországban, és a német egyetemi modellt többé-kevésbé követő európai államokban.

A felsőoktatási reformot fokozatosan terjesztették ki a pesti egyetemre is. A bölcsészkar az 1850/1851. tanévtől vált a többi karral egyenrangúvá, és ekkor emelkedett a tanulmányok ideje is három évre. A birodalom más egyetemeihez hasonlóan a pesti egyetem bölcsészkara is vállalta a középiskolai tanárképzés feladatát. Kezdetben azonban csak csekély számú hallgató készült tanári pályára, többek között azért, mert a pesti egyetem hallgatói a birodalom más egyetemein működő tanárvizsgáló bizottságok előtt kényszerültek a képesítő vizsgát letenni (Felkai, 1961).

1849. augusztus 30-án kelt az a provizórikus rendelet, melyben a Habsburg Birodalomra vonatkozólag szabályozták a tanári képesítés megszerzését (Grimm, 2011). A rendelet hatálya 1853 januárjától Magyarországra is kiterjedt (Felkai, 1961). A korábban szokásos versenyvizsgák helyett a jelölteknek ezután tanárvizsgáló bizottságok előtt kellett vizsgát tenni. Tanárvizsgáló bizottságok a kezdetben csak Bécsben, Prágában, Lembergben, Innsbruckban és Padovában működtek.

A tanári képesítővizsga letételének előfeltételei az alábbiak voltak: gimnáziumi érettségi, igazolt három év egyetemi tanulmány és feddhetetlen erkölcsi előélet. A képesítő vizsgán a középiskolai tanítás egy „főkörének" beható ismeretéről (latin–ógörög, történelem–földrajz, matematika, fizika–természettan, tanítási nyelv–filozófia), valamint magas szintű általános műveltség meglétéről kellett számot adni. A vizsga több írásbeli-szóbeli részből ált. Házi dolgozat benyújtását követően kétszer 12 óra időtartamú zárthelyi dolgozatot írtak a jelöltek. A képesítővizsgát végül kétórányi próbatanítás zárta, melynek a vizsgahelyszín valamelyik középiskolája adott helyet. A végleges tanári képesítés elnyeréséhez egy úgynevezett próbaévet is sikerrel abszolválni kellett (Grimm, 2011).

1856. július 24-én kelt a középiskolai tanári képesítés megszerzését már hosszabb időtávra szabályzó rendeletet, mely Magyarországon 1875-ig érvényben volt (Felkai, 1961). Az ideig-

lenes rendelkezéshez képest a tanárvizsgálatban kissé fokozták a pedagógiai-didaktikai komponensek szerepét a szaktárgyi tudással szemben. A jelöltektől elvárták, hogy a három évre kiterjedő egyetemi tanulmányok során filozófiát is tanuljanak a szükséges pedagógiai és didaktikai ismeretek megszerzése céljából. Továbbá az elvárt három házi dolgozat közül az egyiknek pedagógiai-didaktikai témát kellett feldolgozni.

1862-ben Pesten is felállítottak tanárvizsgáló bizottságot, jelentősen megkönnyítve a magyarországi jelöltek számára a tanári képesítés megszerzését. A tanárképzés ügyét hivatottak szolgálni a bölcsészkar kebelében az 1852/1853. tanévben felállított szakszemináriumok is (Németh, 2005).

2. Középiskolai tanárképzés a Lajtán innen (Magyarország) a dualizmus korában

A kiegyezés után hazánk ismét lehetőséget kapott belügyeinek, így az oktatásügynek, benne a felsőoktatásnak az önálló irányítására. A dualizmus korában az egymást váltó, az oktatás ügyeit hosszabb-rövidebb ideig irányító kultuszminiszterek közül többen (pl. Eötvös József, Trefort Ágoston és Wlassics Gyula) nagyon sokat tettek a hazai felsőoktatás fejlesztéséért, változatlanul hagyva annak a porosz-német eredetű alapstruktúráját (Mann, 1987). Alapvető probléma a tanszabadság értelmezése és a tudósképzés–szakképzés helyes arányának tisztázatlansága volt (Ladányi, 1969).

A bölcsészkari oktatásban, illetve a tanárképzésben sem sikerült a tudósképzés–szakképzés (tanárképzés) közötti feszültség feloldása. Az ország két egyetemének (Pest és Kolozsvár) tanári testületei a „tanszabadság” elvére hivatkozva a dualizmus egész időszaka alatt elzárkóztak attól, hogy a bölcsészkari oktatást a tanárképzés szempontjainak rendeljék alá, és kötöttségekkel terheljék meg (Szögi szerk., 2003).

A kiegyezést követően Eötvös József a német minta szigorú másolása helyett (a bölcsészkarokkal szerves kapcsolatban álló szemináriumok és kötöttebb tanterv) saját korábbi, még 1848-ban megfogalmazott elképzelését valósította meg. A bölcsészkarral részben kapcsolatban lévő, részben azonban független „tanárképezdét” létesített (Kiss, 1988). Az 1870-ben létrehozott Gymnasiumi Tanárképezdét 1873-ban egyesítették a Műegyetem mellett fennálló hasonló intézménnyel, és mint „Középtanodai Tanárképezde” működött tovább. 1872-ben Pesten egy gyakorlóiskola is megkezdte működését, mely a tanárképző intézettel kapcsolatban, de a bölcsészkartól függetlenül működött (Kiss, 1988). Tanárképző intézetet a kolozsvári egyetemen is létrehoztak. A tanárképző intézet és gyakorlóiskola látogatása azonban a korszakban nem volt

kötelező a tanárjelöltek számára, a tanári képesítést megszerezhették tanárképezdei tagság nélkül is. A tanárképző intézet működését a kezdetektől viták övezték. Már 1871-ben Lubrich Ágoston, a pesti egyetem pedagógiaprofesszora kétségbe vonta létjogát. Vitapartnere Kármán Mór volt, aki kiállt az önálló tanárképző intézet fenntartása mellett (Kiss, 1988). A középiskolai tanárképzéssel kapcsolatos későbbi eszmei vitákban is fontos kérdésként merült fel az egyetem – tanárképző intézet – gyakorlóiskola közötti viszony (Patyi, 2014).

A fentebb említett intézmények (tanárképezdék, gyakorlóiskola) mellett értelemszerűen a tanárképzés ügyét, a tanári pályára készülők pedagógiai-pszichológiai felkészülését szolgálták a pesti és a kolozsvári egyetemekre kinevezett pedagógiaprofesszorok által tartott előadások is. A pesti egyetemre 1870-ben nevezték ki a neveléstudományi tanszék nyilvános rendes egyetemi tanárává Lubrich Ágostont, utóda 1900-tól Finánczy Ernő volt. A kolozsvári egyetemre pedagógiaprofesszornak 1872-ben Felméri Lajost nevezték ki, akit a tanszék élén 1895-ben Schneller István követett (Mészáros–Németh–Pukánszky, 1999).

A tanárképzés terén hazánkban a 19 század utolsó harmadában számos előremutató változás történt. Újabb lendületet vett a tanárképzés ügyét is szolgáló szemináriumi rendszer kibontakozása. Eötvös Loránd javasolta 1878-ban, hogy a bölcsészkaron létesítsenek új szemináriumokat. 1886-ban aztán három (klasszika- és modern filológiai, történelmi) szemináriumok alapítására került sor. Még nagyobb jelentőséggel bírt 1895-ben a Báró Eötvös Collégium megnyitása, melynek eredeti ötletét Trefort Ágoston vetette fel, de a megvalósító Eötvös Loránd volt. Az Eötvös Collégiummal a francia egyetemi szellem és tanárképzési rendszer „friss levegője" tört be a porosz–német típusú hazai egyetemi világba (Ladányi, 2008, p. 33). Közvetlenül a századforduló előtt, 1899-ben sor került a pesti tanárképző intézet reformjára is. Wlassics Gyula kultuszminiszter új szervezeti szabályzatot bocsátott ki. A szabályzat szerint a tanárképző intézet *„ …arról gondoskodik, hogy a középiskolai tanári pályára készülő főiskolai hallgatók a hivatásuk szempontjából megkívánt szakszerű képzettséget és gyakorlati készültséget tervszerű tanulmányi rendben megszerezhessék*" (Ladányi, 2008, p. 37). A tanárképezdét átszervezték, a reform pozitív változásokat eredményezett, az intézet működése szervezettebbé vált (Ladányi, 2008).

1875-ben a két budapesti tanárvizsgáló bizottságot egyesítették, és új tanárvizsgálati szabályzatot adtak ki. Az új szabályzat alaptörekvése a tanárjelöltek szaktudományos képzettségének növelése volt. A gimnáziumi és reáliskolai tanárjelöltek előbb egy elővizsgát tettek magyar nyelv és irodalom, filozófia és pedagógia tárgyakból, majd szakvizsgát a két általuk választott középiskolai tantárgy anyagából. 1882-ben újabb tanárvizsgálati szabályzatot bocsátottak ki, az

előírt vizsgák számát háromra emelték. A tanulmányok során a 2. év végén kellett letenni az alapvizsgát, majd a 4. év végén a szakvizsgát, végül a gyakorlóév teljesítése után a pedagógiai vizsgát. Az 1883-ban ratifikált középiskolai törvény is rendelkezett a tanári képesítésről (1883. évi XXX. Tc. A középiskolákról és azok tanárairól). A törvény szerint tanári képesítést az nyerhet, aki az egyetemen négy éven át hallgatta a szakjaihoz tartozó tárgyakat, továbbá irodalmat, művelődéstörténetet, nevelés- és oktatástant, valamint azok történetét is tanulta. Ezen felül pedig tanulmányi ideje alatt legalább egy évig nevelői vagy tanítói gyakorlatot folytatott. A törvény gyakorlóévre vonatkozó rendelkezése többféle értelmezésre lehetőséget adott, csak az 1900-as évek közepétől került sor a gyakorlóévre vonatkozó követelmények pontosabb szabályzására (Ladányi, 2008).

3. Középiskolai tanárképzés a Lajtán túl (Ausztria) a dualizmus korában

Ahogy fentebb láttuk, a Lajtán innen, tehát Magyarországon jelentős változások zajlottak a felsőoktatás terén közvetlenül a kiegyezés megkötését követően, úgy a Lajtán túl (Ausztriában) is csak 1873-ban zárultak le azok az egyetemi reformfolyamatok, melyek 1848–49-ben kezdődtek. Az ausztriai egyetemek 1873-ban kaptak új szervezeti szabályzatot, melynek bevezetésével teljessé vált a középkori eredetű egyetemi struktúra német mintájú modernizálása (Engelbrecht, 1986).

A magyar egyetemeken történt kinevezésekkel lényegében egy időben neveztek ki két ausztriai egyetemre pedagógiai professzorokat. A Bécsi Egyetemre 1871-ben nevezték ki rendkívüli pedagógiai professzornak Theodor Vogt herbartiánus szellemiségű neveléstudóst. 1898-tól már „rendes” professzorként működött, utódja 1911-től Alois Höfler volt. A bécsi kinevezéssel egy időben, szintén 1871-ben nevezték ki Otto Willmant a Prágai Egyetem neveléstudományi tanszékére. A Gráci Egyetemen csak 1904-ben létesült pedagógiai professzúra; a tanszéket akkor Eduard Martinak foglalhatta el (Meister, 1962).

Az egész dualista korszak középiskolai tanárképzését meghatározó elméleti dilemma, vitapont volt Ausztriában a szaktudományos képzés versus pedagógiai-gyakorlati felkészülés ellentéte (Grimm, 2011). Fentebb már elemeztük az 1849-ben provizórikusan, majd 1856-ban véglegesen kiadott, az egész birodalomra egyöntetűen érvényes középiskolai tanárvizsgálati szabályzatot. A szabályzat előírásai jól tükrözik, hogy az önkényuralmi korban a tanári tudás szaktudományos elemei voltak hangsúlyosak, a pedagógiai-didaktikai elemeket alulértékelték. A dualista korszak kezdetén ez a fő tendencia érvényesült tovább Ausztriában. 1879-ben ne-

vezték ki Ottokar Lorenz történészprofesszort a bécsi tanárvizsgáló bizottság élére. Még ugyanebben az évben egy brosúrát adott ki, melyben kifejtette véleményét a tanári felkészülés két elemével kapcsolatban (Graf, 1990). Véleménye szerint: *„az iskola teljesítőképessége szempontjából a tanár tudományos állapota a meghatározó. […] Mert minden jó oktatás attól függ, hogy a tanár a tárgyát tökéletesen uralja-e […], az igazi tanárképzésnek ezért tisztán tudományosnak kellene lenni”*[2] (Grimm, 2011). A pedagógiai stúdiumok Ottokar Lorenz szerint csak akadályozzák a tanárjelölteket abban, hogy a szaktudományos ismereteket tökéletesen elsajátítsák.

Ottokar Lorenz masszív kritikája ellenére a középiskolai tanárképzésben a pedagógiai-didaktikai komponensek idővel egyre jelentősebb szerepet kaptak, mely a már említett pedagógiai professzori kinevezések mellett pedagógiai szemináriumok alapításában is megnyilvánult. 1876-ban alapított pedagógiai szemináriumot a Prágai Egyetemen Otto Willmann professzor. A szeminárium statútumban megfogalmazott célja a tagok bevezetése a tudományos pedagógiába, illetve tanári képességeik fejlesztése volt. A gyakorlatias célok ellenére a pedagógiai szemináriumban folyó munka túlnyomóan elméleti jellegű volt. A professzornak 1887-ben sikerült kapcsolatot létesítenie egy gimnáziummal. Az intézményalapítástól 1901-ig 323 tagot számlált (Graf, 1990).

1877-ben hagyta jóvá a minisztérium a Bécsi Egyetem Theodor Vogt professzor által vezetett pedagógiai szemináriumának statútumát (Altenhuber, 1949). A szabályzatban megfogalmazott célok hasonlóak voltak a prágai szeminárium célkitűzéseihez: bevezetés a tudományos pedagógiába a későbbi tanári pályára való felkészítés céljából. A szeminárium hallgatói létszáma csekély és ingadozó volt, különösen akkor esett vissza, amikor a fentebb említett Ottokar Lorenz támadást indított a pedagógiai stúdiumok ellen (Graf, 1990). Theodor Vogt alapvető célkitűzése volt, hogy pedagógiai szemináriuma mellé gyakorlóiskolát is létesíthessen. Érvei között megjelent a tanárképzés és az orvosi képzés hasonló voltának hangsúlyozása is. Szerinte amennyire fontos az orvosok kiképzésében az egyetemhez csatolt klinika léte, legalább annyira fontos lenne a pedagógiai szemináriumhoz csatlakozó gyakorlóiskola létesítése (Graf, 1990). A gyakorlóiskola létesítésének nemes célját azonban nem sikerült elérnie. Nem tudta elérni azt a szeminárium élén utóda, Alois Höfler sem. Höfler arra törekedett, hogy gyakorlatiasabbá tegye

[2] Az eredeti német nyelvű szöveg: *„Für die Leistungfähigkeit der Schule ist der wissenschaftliche Stand der Lehrer das massgebendste Moment […] Denn aller gute Unterricht wird lediglich davon abhängen, dass der Lehrer seinen Gegenstand vollkommen beherrscht […] die wahre Vorbildung des Lehrers nur eine rein wissenschaftliche sein kann.*” Fordította a szerző.

a szemináriumban folyó munkát, ezért gyakran vitte ki hallgatóit az egyetem falai közül, és látogattak iskolákat, egyéb pedagógiai intézményeket (Altenhuber, 1949; Graf, 1990).

Ausztriában a középiskolai tanárjelöltek tanulmányi idejét 1883-ban emelték fel háromról négy évre, majd 1884-ben szabályozták újra a tanári képesítési követelményeket, melyeket 1894-ben módosítottak (Engelbrecht, 1986). Bár a pedagógiai szemináriumok látogatását Ausztriában a dualista korszak végéig nem tették kötelezővé, mégis jelentősen javított a jelöltek pedagógiai felkészültségén az 1911-ben bevezetett új tanárvizsgálati szabályzat, amely a jelölt hallgatók számára az 5. szemeszterben filozófiai-pedagógiai elővizsga letételét írta elő (Grimm, 2011).

4. Összegzés

A 19. század közepén a Habsburg Birodalomban porosz–német mintára modernizált, egységes egyetemi, tanárképzési rendszert vezettek be. Egységesen szabályozták a tanári képesítési követelményeket is. A kiegyezés megkötését követően lehetőség nyílt a monarchia két felén sajátos, eltérő megoldások kimunkálására a középiskolai tanárképzés terén. A Lajtán innen sajátos, hazai színfoltként létesítettek tanárképző intézeteket. A pesti tanárképezdéhez gyakorlóiskolát is csatoltak. A francia tanárképzési szellemet honosították meg az Eötvös Collégium létesítésével.

Ausztriában a porosz–német modell 1867 után is erősebben érvényesült. Sajátos, csak Ausztriára jellemző tanárképző intézményeket nem alkottak, német mintára a pedagógiai szemináriumok létesítésével igyekeztek biztosítani a tanárjelöltek pedagógiai-didaktikai felkészültségét. A pedagógiai szemináriumok vezetőinek nem sikerült a szemináriumokhoz gyakorló középiskolákat csatlakoztatni.

Közös volt a két tanárképzési szisztémában, hogy a tanárképző intézeti, illetve pedagógiai szemináriumi tagság nem volt kötelező feltétele a tanári képesítés megszerzésének.

BIBLIOGRÁFIA

Altenhuber, H. (1949). *Die geschichte des Faches Pädagogik an der Philosophischen Fakultät der Universitat Wien von 1850 bis 1922.* [Dissertation] Universität Wien, Wien.

Engelbrecht, H. (1986). *Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Band 4. Von 1848 bis zum Ende der Monarchie.* Wien: Österreichischer Bundesverlag.

Felkai L. (1961). A tanárképzés történeti áttekintése a századfordulóig. *Pedagógiai Szemle*, 11. évf. 5. sz. pp. 431–444.

Graf, W. (1990). *Universitäre Lehrerbildung im Spannungsfeld. Die Ausbildung der Lehrer an höheren Schulen von den Anfängen des öffentlichen Schulwesens bis 1918.* [Dissertation]. Universität Wien, Wien.

Grimm, G. (2011): *Universitäre Lehrerbildung in Österreich. Zur Genese des pädagogischen Begleitstudium für Lehrer an höheren Schulen von 1848 bis zur Gegenwart.* [online] http://www.pedocs.de/volltexte/2011/2901/pdf/tc_2_2000_grimm_d_a.pdf [2016. április 15.]

Kármán, M. (1895). *A tanárképzés és az egyetemi oktatás: Pedagógiai tanulmány.* Budapest.

Kiss, I. (Ed.) (1988). *Eötvös Józseftől Eötvös Lorándig: Dokumentumok a budapesti egyetem tanárképző intézetének és gyakorló főgimnáziumának történetéből (1870–1918).* Budapest: ELTE.

Ladányi, A. (1969). *A magyarországi felsőoktatás a dualizmus kora második felében*. Budapest: Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont.

Ladányi, A. (2008). *A középiskolai tanárképzés története.* Budapest: ÚMK.

Mann, M. (Ed.) (1987). *Oktatáspolitikai koncepciók a dualizmus korából.* Nyíregyháza: Tankönyvkiadó. 4

Meister, R. (1962). Die Geschichte des pädagogischen Studiums der Mittelschullehrer in Österreich. *Wiener Zeitschrift für Philosophie Psychologie Pädagogik,* 7. évf. 3. sz. pp. 169–178.

Mészáros, I. – Németh, A. – Pukánszky, B. (1999). *Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe.* Budapest: Osiris Kiadó

Müller, R. A. (1996). *Geschichte der Universität: Von der mittelalterlichen Universitas zur deutschen Hochschule.* München: Verlag Georg D. W. Callwey GmbH and co.

Németh, A. (2005). *A magyar pedagógia tudománytörténete: Nemzetközi tudományfejlődési és recepciós hatások, nemzeti sajátosságok.* Budapest: Gondolat Kiadó.

Patyi, G. (2014). Tanárképzés, tanárképző intézet: viták, nézőpontok a századfordulón. In: Nagyházi, B. – Vörös, K. (Ed.) *Innováció a neveléstudomány elméleti és gyakorlati műhelyeiben. Tanulmánykötet* (pp. 354–361.). Kaposvár: Kaposvári Egyetem.

Tóth, T. (2001). A napóleoni egyetemtől a humboldti egyetemig. In: Tóth, T. (Ed.) *Az európai egyetem funkcióváltozásai* (pp. 95–124.). Budapest: Professzorok Háza.

Szögi, L. (Ed.) (1994). *Hat évszázad magyar egyetemei és főiskolái.* Budapest: Magyar Felsőoktatás – Művelődési és Közoktatási Minisztérium.

Szögi L. (Ed.) (2003). *Az Eötvös Loránd Tudományegyetem története 1635–2002.* Budapest: ELTE, Eötvös Kiadó.

PATYI, GÁBOR

PARALLELS AND DIFFERENCES: SECONDARY SCHOOL TEACHER TRAINING ON THIS SIDE AND BEYOND THE LEITHA IN THE SECOND HALF OF THE 19TH CENTURY

In the authoritarian period after the 1848-49 revolution and war of independence in Austria and in Hungary (in the Habsburg Empire) higher education and teacher training were regulated uniformly. The teacher training reform by the minister Count Leo Thun Hohenstein essentially followed the German example. Secondary teacher training was at the Faculties of Arts and Humanities. After the Compromise in the two parts of the Monarchy education issues could be controlled independently. In our country a peculiar, domestic institution was the Teacher Training Institution and its practice school. In Austria educational seminars were founded similar to the German model.

KONFERENCIASZEMLE

DOI: 10.17165/TP.2016.3-4.18

Beszámoló a 2016-os HuCer-konferenciáról

Kaposvári Egyetem
Kaposvár, 2016. május 26–27.

A Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete (HERA) minden évben országos konferenciát szervez, amelyen elsősorban a neveléstudomány hazai kutatóinak van lehetőségük bemutatni eredményeiket, emellett nemzetközi szakemberek közül is meghívnak egy-egy kiemelkedő előadót.

Ebben az évben a HuCER-konferenciának és a HERA hivatalos évi közgyűlésének a Kaposvári Egyetem adott helyet, a helyi Pedagógiai Kar pedig társszervezőként és házigazdaként is segítette a főszervezők munkáját. A rendezvény rangját jelzi, hogy jelen volt a hazai oktatáskutatók színe-java, továbbá nemzetközileg is elismert külföldi kutatók is megtisztelték az eseményt.

A tanulás új útjai elnevezésű konferencia a 21. század oktatási újításainak, a közoktatás-fejlesztés lehetőségeinek, a digitális pedagógia szerepének megismerését célozta. A konferencián részt vevő előadók igyekeztek különböző szempontból megközelíteni a fő témát. A szakmai program megtervezése során a szervezők gondot fordítottak arra, hogy a tematikus előadások és a poszterszekciók blokkjaiban is érvényesülhessen a sokszínűség.

Az alábbi témakörökben jelentkezhettek a résztvevők szekció-előadással vagy poszterrel:

- Állampolgári nevelés, oktatási jogok
- Felnőttkori és közösségi tanulás
- Felsőoktatás-kutatások
- Gyermekvédelem és szociálpedagógia
- Katonapedagógiai kutatások
- Környezetpedagógia
- Közoktatási kutatások
- Neveléstörténet és összehasonlító pedagógia
- Oktatásszociológia
- Romológiai kutatások
- Sportpedagógia
- Szakképzés és foglalkoztatás
- Tantervkutatások
- Zenepedagógiai kutatások.

A konferencia megnyitóját május 26-án tartották, amelyen köszöntőt mondott a Kaposvári Egyetem rektora, Prof. dr. Szávai

Ferenc és Kaposvár Megyei Jogú Város Polgármestere képviseletében dr. Giber Vilmos tanácsnok. A konferencia első napja HERA-közgyűléssel kezdődött, ahol a vezetőség beszámolt a szervezet éves munkájáról.

A plenáris ülések előadásai az oktatásban elért legújabb eredményekről tájékoztatták a résztvevőket, ezzel is tágítva e tudományterület horizontját.

Plenáris előadóként jelen volt Marit Honerod Hoveit professzor, a Norvegian University of Science and Technology oktató-kutatója, aki előadásában az együttműködő kutatási kultúra jelentőségére hívta fel a hallgatóság figyelmét.

Kozma Tamás bemutatta az új HERA-évkönyvet, ezt követően a Báthory-díjak átadására került sor, amellyel ebben az évben Hrubos Ildikót és Gazsó Ferencet jutalmazta a HERA vezetősége. Kozma Tamás bejelentette a koragyermekkor szakosztály létrejöttét is, melynek megalakulásáról a Közgyűlés már döntött. Az új szakosztály segítené a hazai koragyerekkori nevelés-kutatást, illetve teret adna a kutatók, oktatók, neveléstudomány mesterképzésben lévő hallgatók szakmai párbeszédének. Az új szakosztály alapítója Józsa Krisztián.

A konferencián minden eddiginél többen, az ország minden részéről közel 250-en vettek részt előadóként, látogatóként, meghívottként. A szűkebb szakmai program keretében a két napon a 26 szekcióban 132 előadás hangzott el magyar, néhány szekcióban angol nyelven; emellett 45 posztert mutattak be készítőik. A számok is azt igazolták, hogy a programon mindenki megtalálja az érdeklődési körének megfelelő előadást, bemutatót. A szekciók tematikája a neveléstudomány széleskörű pedagógiai vonatkozásain túl foglalkozott pszichológiai, társadalomtudományi, természettudományi, sporttudományi, műszaki és informatikai aspektusokkal is.

A szekciók témái: *a nevelő pedagógus, zenepedagógia, fenntarthatóság, globalizáció, nevelés és oktatás a dualizmus korában, tankönyvelemzés és tanár-diák viszony, tanuló régiók Magyarországon, sportpedagógia,* kisgyermekkori *nevelés, nevelés a XX. században, diplomások a munkaerőpiacon, tantárgyi kutatások, IKT-szekció, szakképzés és foglalkoztatás, oktatás-nevelés egykor és most Amerikától Japánig, a befogadó egyetem koncepciója, educational conceptions, az iskola rendszerműködése, az oktatás inklúziós potenciáljának működése,felsőoktatás szociális térben, pedagógus mint az iskolai eredményesség kulcsszereplője, felsőoktatás-kutatások, tanulók a kisebbségek iskoláiban, cigányok, romák képe az oktatási rendszerben, a környezeti nevelés dimenziói, hálózata és modelljei, szakképzés- és felsőoktatás-pedagógia, állampolgári nevelés, oktatási jogok.*

A konferencia rávilágított arra, hogy napjainkban számos olyan hazai kutatás

zajlik, amely a digitális eszközök jelenlétét hangsúlyozza a nevelés-oktatás folyamatában. A teljesség igénye nélkül néhány érdekes téma: a pedagógusok közösségi oldalakon történő szakmai tevékenysége; a tablettel támogatott oktatás; az *elektronikus* szövegek olvasásának problémái nemzetközi kitekintésben; az okostelefon használatának lehetőségei az oktatásban; digitális történetmesélés, információbiztonság-tudatosság a pedagógusképzésben.

Az előadásokat az *előadókon* kívül számos érdeklődő is végighallgatta. Pedagógusok, szakemberek vettek részt a konferencián; az előadások után élénk szakmai beszélgetések alakultak ki.

Csütörtökön este egy másik arcát is megmutathatta a Kaposvári Egyetem: a vacsora után a harmadéves színművész szakos *hallgatók,* az *„Uray-osztály”* adott nagy sikerű koncertet, *Bohemian selection* címmel.

A konferencia második napján, május 27-én, pénteken Hrubos Ildikó a *Digitális Campus*ról, Halász Gábor pedig az új *neveléstudományi* kutatásokról és oktatási innovációkról beszélt.

Ezen a napon *került* sor a HERA 2016. évi publikációs díjak nyerteseinek kihirdetésére és átadásra is:

- 1. helyezett Györgyi Zoltán
- 2. helyezett Vida Gergő
- 3, helyezett Kiss Noémi – Józsa Krisztián
- 4. helyezett Mandel Kinga
- 5. helyezett Galántai László

A plenáris előadások után Szabó László Tamás felvezetésével a poszterszekció következett. Előadásában átfogó képet kaphattunk a kihelyezett, rendszerezett poszterek témájáról, érdekességeiről. Az új műfaj méltatása után lehetőség volt a poszterek megtekintésére, az előadókkal diskurzus folytatására.

A konferencia összességében sikeresnek bizonyult, hiszen számos hasznos információ hangzott el a *tanulás új útjairól*, új aspektusba helyezve a már eddig is gyakran használt kifejezést. A résztvevők közül többen megfogalmazták: elkerülhetetlenné vált a tartalmi, módszertani megújulás az oktatás minden szintjén.

A konferencia záróprogramja keretében Kozma Tamás, a HERA elnöke értékelte a konferenciát. Minden résztvevő jelenlétéért köszönetet mondott, külön kiemelve a rendezvény szakmaiságát és összetartó erejét.

A konferencia absztraktkötete a HERA honlapján elérhető.

Szántóné Tóth Hajnalka[1]

[1] tanársegéd, Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar Pedagógia-Pszichológia Tanszék, *szantone.hajnalka@ke.hu*; doktorandusz hallgató, Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Oktatás és Társadalom Doktori Iskola

DOI: 10.17165/TP.2016.3-4.19

XX. Apáczai-napok Nemzetközi Tudományos Konferencia : Semper reformare. Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar

2016. október 26–27.

Mottó:
„Tűzz ki magad elé olyan célt, amit még ember el nem ért.”
(Apáczai Csere János)

A Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kara huszadik alkalommal szervezte meg éves tudományos konferenciáját, amely a tudományterületek széles skáláján biztosít lehetőséget a szakmai tudományos eszmecserére. Jubileumi konferenciánk témájául a korábbi évekhez hasonlóan olyan átfogó gondolatot választottunk, amely lehetővé tette, hogy széles tudományterületi palettáról fogadjunk előadókat. Témánk 2016-ban a folytonos megújulás, a változás, a reform és annak átfogó megnyilvánulása, a paradigmaváltás. Napjainkban a reform mindennapi életünk szerves részévé vált, az élet minden területére jellemző. A változások sok esetben paradigmatikus változások is egyben. A felsőoktatás feladata, hogy a legmodernebb ismeretanyagot adja át hallgatóinknak, akiknek egyaránt helyt kell állniuk a még létező paradigma keretei között, és felkészülten kell várniuk a paradigmaváltás pillanatát is.

Konferenciánk témaválasztásával egyúttal tisztelegtünk a lutheri reformáció közelgő 500. évfordulója, valamint a 2016. október 31-én kezdődő Reformáció Emlékév előtt is: Luther Márton 1517. októberében szögezte ki 95 tételét a wittenbergi vártemplom kapujára, és ezzel vette kezdetét a reformáció. Ezt tükrözte a konferencia címe: *Semper reformare.*

A konferencia kilenc szekciójába mintegy 150 résztvevő regisztrált az ország számos felsőoktatási intézményéből, köznevelési intézményekből, a kar képzéseihez kapcsolódó munkaerőpiaci partnereinktől. A konferencián október 26-án 15 órától plenáris előadásokkal, kiállítás megnyitóval vártuk a regisztrált résztvevőket és meghívott vendégeket, október 27-én pedig 9:00-16:00 között szekcióüléseken mutatták be a résztvevők szakmai-kutatási eredményeiket. A rendezvény két plenáris előadója Nemes Gáspár, a heidelbergi egyetem tudományos kutatója, valamint Dr. Juhász Erika, a Debreceni Egyetem BTK Művelődéstudományi és Humán Tanulmányok Tanszék tanszékvezető főiskolai docense voltak. Nemes Gáspár kutatásainak fókuszában az öregedés és a demencia narratív konstrukciói állnak, valamint neurodidaktikai területen publikál. Előadása főként az utóbbi témához kapcsolódott, címe: *Az iskola mint komplex társadalom-szimulátor – Szociális kogníció, mentalizáció, neuropedagógia*, melyben azt a kérdést járta körül, hogy az iskola,

mint a tudástranszfer intézményesült terepe, hogyan képes (egyáltalán képes-e?) betölteni a modern társadalomban a kulturális javak elsajátításában játszott rendkívül fontos szerepét. Juhász Erika *Paradigmaváltás a közművelődésben* című előadásában a felnőttek képzésével és művelődésével foglalkozó szakmák változásainak főbb tendenciáit mutatta be, elemezve a jelenlegi paradigmaváltást, és felvázolva, hogy az elkövetkezendő években milyen lehetőségek és kihívások előtt áll a közművelődés és a kapcsolódó szakemberképzés.

A plenáris ülés keretében Földesi Péter, a Széchenyi István Egyetem rektora és Kárpáti Árpád, a Nemzeti Művelődési Intézet megbízott igazgatója stratégiai együttműködési megállapodást írnak alá.

A konferencia művészeti eseménye Bálványos Huba grafikusművész emlékkiállításának megnyitója volt a Cziráki Kiállítótérben. Az Apáczai Csere János Kar művésztanárai – Balogh István festőművész, Borbély Károly festőművész és Szunyogh László szobrászművész – egy emlékkiállítással tisztelegtek Bálványos Huba grafikusművész és iskolateremtő budapesti művésztanár kolléga emlékének, mely *Az ember mértéke* címet viselte utalva Bálványos Huba firenzei Grafikai Biennálén díjazott litográfiájára. A kiállítást követően a résztvevők megkoszorúzták Apáczai Csere János szobrát, Lipovics János alkotását.

A szekcióelőadások a pedagógusképzés, a neveléstudományok, a társadalomtudományok, az irodalomtudomány, a nyelvtudomány, az emberierőforrás-tanácsadás (szervezéstudomány és bölcsészettudomány), a gazdálkodástudomány (turizmus) és a sporttudomány területét érintették.

HR szekció: Új kihívások, paradigmák a HR menedzsment és a tanácsadás területén

Idegennyelv-oktatás/tanulás szekció: Iskola és társadalom interakcióban: milyen nyelven beszélünk?

Nyelv- és irodalomtudományi szekció: Újabb kutatások, újabb eredmények az irodalom- és nyelvtudományban

Turizmus szekció: Hagyományok és reformok a turizmusban

Sporttudományi szekció: A tudományos kutatások eredményeinek értelmezése, gyakorlati alkalmazásának lehetőségei a sporttudományban

Botanika szekció: Mindig változóban a növényvilág

Neveléstudományi szekció: 1.) Régi problémák és új megközelítések a szociális szektor intézményeiben, 2.) Komplexitás és módszertani megújulás a művészetpedagógiában 3.) Új tendenciák a köznevelési intézményekben, valamint a pedagógusok alap- és továbbképzésében 4.) Paradigmaváltás a fejlesztő és gyógypedagógia napi gyakorlatában

Matematika és természettudományi szekció: Reformirányzatok a reáltudományokban

Társadalomtudományi szekció: 1.) Kulturális paradigmaváltás 2.) Paradigmaváltás a magyar-orosz kapcsolatokban

A szekciók alkalmazott kutatások eredményeit, projektbeszámolókat és alapkutatások eredményeit bemutató előadásokat fogadtak be.

Lehetőséget biztosítottak a szakmai-tudományos eszmecserére, a szakmai hálózatokban együttműködő oktatók, kutatók és szakemberek találkozására, a hálózatok bővülésére.

A konferencia kísérő eseményeként a Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Karán tartotta emlékülését a 125 éves Magyar Pedagógiai Társaság *A közoktatás jelene, múltja és jövője* címmel.

Dr. Lőrincz Ildikó[1]

[1] egyetemi docens, a Szervezőbizottság elnöke, *lorincz.ildiko@sze.hu*

DOI: 10.17165/TP.2016.3-4.20

Az elfogadás pedagógiája konferencia

A *Kaposvári Egyetem Roma Szakkollégium* a Kaposvári Egyetem Pedagógiai Karával közösen az elfogadás pedagógiájával foglalkozó tudományos konferenciát rendezett 2016. november 10-11-én Kaposváron. A kétnapos tanácskozás előadásai a kisebbségek, illetve mindenfajta másság elfogadásának pedagógiai, pszichológiai, szociális, jogi, vallási, művészeti aspektusait vizsgálták. A konferencia egyik célja, hogy a témában a Kaposvári Egyetem Pedagógiai Karával egy képzés kerüljön kidolgozásra pedagógusok számára.

A konferencia első napján az elfogadás pedagógiájának témája alapvetően társadalomtudományi és művészetelméleti szempontok szerint került megvitatásra. Két előadás irodalomtudományi kontextusba helyezte a témát (Kovács Zoltán: *Elfogadás, irodalomkritika, irodalomoktatás*; Seress Ákos: *„Nigger vagy nigger? Az afro-amerikai identitás és annak elfogadása az amerikai drámairodalomban*), másik két előadás az ifjúsági irodalom és a különböző anyanyelvű tanulók oktatásának a köznevelésben felmerülő kérdéseit járta körbe (Gombos Péter: *Ifjúsági irodalom és elfogadás a felső tagozaton*; Nagyházi Bernadette: *Eltérő anyanyelvű tanulók a magyar közoktatásban – fogalmak, helyzetek, problémák*). Az elfogadás definiálásának társadalomtudományi és jogi megalapozását végezte el két-két előadás (Molnár Gábor: *Marginalizálódott társadalmi csoportok társadalomtudományi megközelítése* és *Az elfogadás lehetséges társadalomtudományi megoldásai*; Kátainé Lusztig Ilona: *Az elfogadás gyermekjogi aspektusai* és *A gyermeki jogok és esélyegyenlőség a köznevelési intézményekben*). Ezeket a megközelítéseket egészítette ki, új irányokat nyitva a további, témát érintő kutatásoknak, az elfogadásnak a médiában és a humán etológiában való vizsgálata.

A második napon az elfogadásnak a szoros értelemben vett pedagógiai és pszichológiai kereteit meghatározó előadásokra került sor. A fogalom kortárs pszichológiai megközelítéseit értelmező előadást (Szalai Katalin – Takács István: *Az elfogadás pedagógiájának pszichológiai aspektusai*) követően a családokkal való együttműködésnek az elfogadást segítő lehetőségeiről esett szó bölcsődei, óvodai és általános iskolai közegben (Szombathelyiné Nyitrai Ágnes – Podráczky Judit – Bencéné Fekete Andrea: *Elfogadás a családokkal való együttműködésben*). Ezekre a megalapozó

előadásokra épültek a különböző szempontból leírható kisebbségeknek az elfogadásával foglalkozó további vizsgálódások. Hallhattunk elemzést a cigány tanulók szegregációjáról (Gelencsérné Bakó Márta: *Együtt vagy külön? Cigány tanulók intézményes ellátása a nevelés-oktatás folyamatában*), a gyógypedagógiai megközelítés lehetőségeiről (Gelencsérné Bakó Márta: *Elfogadás pedagógiája gyógypedagógiai aspektusból*), a nemi identitásuk miatt kisebbségbe kényszerülők helyzetéről (Szalai Katalin: *„Hallgatásra ítéltetettség”*). A konferenciát záró két előadás az elfogadásnak a keresztény és a zsidó gondolkodásában betöltött szerepét tárgyalta (Vörös Klára Ilona: *Szemlélődő testvériség*; Takács István: *A zsidóság és a magyar társadalom*).

A résztvevők már az egyes előadások vitái során egyetértettek abban, hogy a téma ilyen sokrétű megközelítése hiánypótló, s a konferencia anyagának tanulmánykötetként való megjelentetése, majd képzéssé történő kidolgozása jelentős hozzájárulás az elfogadás pedagógiájának tudományos és módszertani kidolgozásához.

A rendezvény az *NTP-SZKOLL-B-M-16-0004* projekt révén valósult meg.

Kovács Zoltán[1]

[1] vezető tanár, Kaposvári Egyetem Roma Szakkolégium

Borítóterv:

Katyi Gábor

Nyomda ISSN: HU-ISSN 1589-519-x

Online ISSN: HU-ISSN 2064-4027

Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar
Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar