

TUDÁS ÉS MENEDZSMENT

A Pécsi Tudományegyetem Bölcsészeti- és Társadalomtudományi Kar
Humán Fejlesztési és Művelődéstudományi Intézet periodikája

ÜNNEPI KÜLÖNSZÁM

VARGA KATALIN 60. SZÜLETÉSNAPJA ALKALMÁBÓL

Tartalomjegyzék

| | |
|--|-----|
| SZERKESZTŐI ELŐSZÓ | 4 |
| AGÁRDI PÉTER | |
| Dr. Varga Katalin köszöntése..... | 5 |
| PÁLYATÁRSÁK, KOLLÉGÁK TANULMÁNYAI | |
| Z. KARVALICS LÁSZLÓ | |
| Medeek medve, az óriás kiköpött foga és a mézevő elfelejtett dala: metrika, szemantika és adaptációs környezet az információk megőrzésében és elvesztésében..... | 9 |
| ESZENYINÉ BORBÉLY MÁRIA – NÉMETHI-TAKÁCS MARGIT | |
| Pedagógus hallgatók digitális információs műveltségének állapota a világvárvány kitörése előtt és után | 20 |
| SCHIFFLER KITTI | |
| Requiem a közgazdasági szaktájékoztatásért..... | 50 |
| ARANY-NAGY ZSUZSANNA | |
| A könyvtár és az információkeresés által kiváltott szorongás: Mit tehet az iskolai könyvtár?..... | 61 |
| TÓTH-JÁVORKA BRIGITTA | |
| Kommunikációs stílusok a könyvtárban..... | 87 |
| TÓTH MÁTÉ | |
| Könyvtári partnerkapcsolatok kialakítása: Esettanulmány a Hamvas Béla Pest Megyei Könyvtár gyakorlatából | 102 |
| NAGY ANDOR | |
| A fenntartható fejlődés záloga: kulturális örökségünk védelme rendhagyó helyzetekben | 114 |
| EGERVÁRI DÓRA – SIMON KRISZTIÁN | |
| H5P interaktív tartalmak: Felhasználási lehetőségeik és rövid módszertani útmutató | 127 |
| BÉRES JUDIT | |
| 10 éves a pécsi biblioterápia szak..... | 143 |
| KOVÁCS EDINA | |
| A szocialista gyermek és az „ideális” úttörő – A magyar úttörőmozgalom szellemiségének, értékrendjének megjelenése Szabó Magda két ifjúsági művében | 153 |
| HUSZÁR ZOLTÁN | |
| Fejezetek a pécsi bányavidék oktatástörténetéből: A pécsbányatelepi DGT elemi népiskola (1856–1944) | 168 |

EGYETEMI HALLGATÓK TANULMÁNYAI

KÁLMÁN DALMA

Egy könyvtárostanár lehetőségei: Olvasás népszerűsítése a könyvtárpedagógián keresztül..... 186

SÜTŐ RAMÓNA – BRUSZT MÍRA TÜNDE

A „Varázskaland – Vár a sárkány!” című asztali társasjáték elméleti keretei és létrehozási folyamata..... 196

ABSTRACTS 210

SZERZŐINK 218

AUTHORS..... 220



A Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar
Humán Fejlesztési és Művelődéstudományi Intézet periodikája

A szerkesztőbizottság tagjai: Koltai Zsuzsa (felelős szerkesztő), Kovács Edina (technikai szerkesztő, titkár), Agárdi Péter, Huszár Zoltán, Kleisz Teréz, Kocsis Mihály, Koller Inez, Németh Balázs, Oroszi Sándor, Reisz Terézia, Varga Katalin, Vámosi Tamás, Várnagy Péter, Zádori Iván

Olvasószerkesztő: Koltai Zsuzsa
Tördelőszerkesztő: Kovács Edina

Jelen számunk lektorálásában a szerkesztőbizottság tagjai mellett közreműködött:

BÉRES JUDIT PHD, HABIL., óraadó, Pécsi Tudományegyetem, Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar, Humán Fejlesztési és Művelődéstudományi Intézet.

EGERVÁRI DÓRA PHD, oktatási intézetigazgató-helyettes, adjunktus, Pécsi Tudományegyetem, Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar, Humán Fejlesztési és Művelődéstudományi Intézet.

NAGY ANDOR, tanársegéd, Pécsi Tudományegyetem, Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar Humán Fejlesztési és Művelődéstudományi Intézet; kutató-elemző, Országos Széchényi Könyvtár.

TÓTH MÁTÉ PHD, HABIL., igazgató, Hamvas Béla Pest Megyei Könyvtár, Szentendre; adjunktus, Pécsi Tudományegyetem, Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar, Humán Fejlesztési és Művelődéstudományi Intézet.

SZEIFER CSABA, csoportvezető, esélyegyenlőségi referens, Csorba Győző Könyvtár, Kommunikációs és Pályázati Csoport.

Kiadja a Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar Humán Fejlesztési és Művelődéstudományi Intézete

Felelős kiadó: a kar dékánja

Szerkesztőség: 7624 Pécs, Rókus utca 2. P/4.

A folyóirat elérhetősége:

<https://journals.lib.pte.hu/index.php/tm/issue/archive>

<http://btk.pte.hu/hu/hfmi/tudasmenedzsment>

E-mail: tudasmenedzsment@pte.hu

ISSN 1586-0698 (Nyomtatott)

ISSN 2732-169X (Online)

Szerkesztői előszó

A Tudásmenedzsment folyóirat 2023. évi 1. különszáma dr. habil Varga Katalint, a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészlet-és Társadalomtudományi Kar Humán Fejlesztési és Művelődéstudományi Intézet Könyvtár és Információtudományi Tanszékének egyetemi docensét köszönti 60. születésnapja alkalmából. A kötetben 17 szerző írását olvashatjuk, Agárdi Péter ünnepi köszöntése és előszava mellett Z. Karvalics László, Eszenyiné Borbély Mária, Némethi-Takács Margit, Schiffler Kitti, Arany-Nagy Zsuzsanna, Tóth-Jávorka Brigitta, Tóth Máté, Nagy Andor, Egervári Dóra, Simon Krisztián, Béres Judit, Kovács Edina, Huszár Zoltán, Kálmán Dalma, Sütő Ramóna és Bruszt Míra Tünde tanulmánnyal tiszteleg az ünnepelt tudományos pályája és tevékenysége előtt. A Pécsi Tudományegyetem Bölcsészlet-és Társadalomtudományi Kar Humán Fejlesztési és Művelődéstudományi Intézet Könyvtár és Információtudományi Tanszékének munkatársai mellett számos pályatárs és kolléga írását olvashatjuk a kötetben, amit hallgatók által írt két tanulmány zár.

A Tudásmenedzsment folyóirat szerkesztőbizottsága mellett külső lektorok is segítettek a különszám megjelenését, ezúton is köszönet illeti Béres Juditot, Egervári Dórát, Nagy Andort, Tóth Mátét, valamint Szeifer Csabát, hogy lektori véleményeik elkészítésével hozzájárultak az ünnepi kötet megjelenéséhez.

Mivel a különszámot meglepetésnek szántuk, annak előkészítése teljes titoktartás mellett történt. Felelős szerkesztőként öröm volt látni azt a lendületet, amivel a kötet szerzői és a kiadvány előkészítésében szerepet vállaló lektorok vállalták és végezték feladataikat, hiszen ez a szeretetteljes lelkesedés tökéletesen mutatja a Varga Katalin iránt pályatársai, munkatársai és hallgatói által érzett megbecsülést.

A Tudásmenedzsment folyóirat szerkesztőbizottsága, valamint a kötetben publikáló valamennyi szerző nevében kívánok Katinak születésnapja alkalmából jó egészséget és sok-sok további izgalmas és hasznos kutatást, tudományos eredményt és oktatói életművet.

Pécs, 2023. április 12.

Koltai Zsuzsa
felelős szerkesztő

Agárdi Péter

DR. VARGA KATALIN KÖSZÖNTÉSE

Előszó a Tudásmenedzsment összeállításához

Szerény, de bölcs, csöndes, de igazságai mellett szenvedélyesen kiálló tanárnő. Tanítványai, hallgatói és kollégái számára az önzetlen segítőkészség, a tapintat és a „családanyai” erély példája. Most hatvanéves – ebből az alkalomból köszöntik őt ezzel az összeállítással a Tudásmenedzsment szerkesztőbizottsága, valamint a PTE BTK Humán Fejlesztési és Művelődéstudományi Intézete, kollégái és pályatársai.

Egyszerre tradicionális humán műveltségű, a könyvkultúra, az irodalom iránt elkötelezett bölcsész, ugyanakkor széleskörű nemzetközi tapasztalatokkal, a digitális kultúraváltásban, a globális információs világrend terepén otthonosan mozgó innovatív szakember. A szó legmélyebb és eredeti, pozitív jelentésében klasszikus értelmiségi: egész pályája az elméleti és gyakorlati pedagógiáról szól, a tanításról, a kultúra, a hagyományos és a modern műveltség iránti cselekvő szenvedélyről tanúskodik: minél többet átadni a fiataloknak és az idősebbeknek, s felébreszteni bennük a kritikai gondolkodás élményét, vágyát. Tetejébe pályája kezdetétől az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum munkatársa – vezetőként is; egyidejűleg sokoldalú tanár az ország különböző könyvtárképzési intézményeiben, 1996-tól a Pécsi Tudományegyetemen, habilitált egyetemi docens, éveken át tanszékvezető.

Jóllehet az ilyen erős és folytonos intézményi-munkahelyi kötődés a konvertálható tudásra nevelés projektje és az innovatív munkavállalás világában ma már nem reális követelmény és érdem, Varga Katalinnál ez mégis a szakmához és a könyvtárosi-pedagógiai hivatáshoz való kreatív hűség tiszteletre méltó bizonyítéka. A tágran értett informatikus-könyvtáros pályán belül elsősorban a gyermek- és ifjúsági könyvtárak, valamint a szaktájékoztató specialista. Amit 60 évvel ezelőtt, amikor én tanultam az ELTE könyvtárszakán, még szakozásnak, ETO-zásnak hívtunk, mára a tartalmi feltárás széles tudományterületévé szélesedett, amely elválaszthatatlan a nyelvészettől, a szövegtudományoktól és számítógépes elméletektől – nem utolsósorban Varga Katalin munkái, szintetizáló tanulmányai eredményeképpen. A gyakorló könyvtárosi, könyvtárvezetői profil és a felső-, illetve felnőttoktatási hivatás mellett – harmadik professzióként – Varga Katalin jelentős tudományos szakírói munkásságot is felmutat.

Nem szeretném ezt a kötetelőszót címeikkel, számokkal, bibliográfiai adatokkal megterhelni, de annyit ki kell emelnem, hogy az információtudomány, a szövegnyelvészet, a content analysis-kutatás, a szurrogátum-készítés és dokumentumfeldolgozás automatizálásának legújabb nemzetközi eredményeit publikációiban szervesen összekapcsolja a hazai könyvszakmai és pedagógiai diskurzusokkal. Varga Katalin kutatási-értelmezési munkásságának bemutatása és méltatása annál is inkább elengedhetetlen témája a Tudásmenedzsmentnek, mivel ő maga folyamatosan elemzi a tudásgazdálkodás,

a knowledge management tartalmát, funkcióját, helyzetét külföldi és hazai vonatkozásban egyaránt – egyéb fórumok mellett folyóiratunk print, majd online hasábjain is.

Két – tankönyvként is bevált – értékes könyve eredeti és komoly szakmunka: Szöveg és tartalom az információs társadalomban – Módszerek és lehetőségek az információ minőségi szelektálására (Pécs, PTE, 2005.), valamint Az információtól a műveltségig – Az információs műveltség alapjai (Bp. L'Harmattam, 2013.). Szerénységükkel is alapművek: nemzeti kultúránk és művelődésünk legfontosabb kérdéseit érintik elméleti-történeti alapozaikkal, tisztázó fogalomhasználatukkal, programatikus ajánlásaikkal, modern kultúrafelfogásukkal és módszertanukkal. Nem beszélve az olyan, az egész társadalmat drámaian érintő-befolyásoló ellentmondásos trendek tárgyalásáról, mint az információbőség előnyei és kockázatai, a fake news, a „kütyű-függőség”, a kritikai gondolkodás és a social media. Az alatt a tíz év alatt, amióta Varga Katalin e második könyve megjelent, persze gyökeresen megváltoztak az információs nyilvánosság, a digitális és a print könyvkultúra jellemzői, paraméterei, de a korábban született Varga tanulmányok sok tekintetben ma is eligazítanak. Egyúttal arra is biztatnak, hogy születésnaposunkat ösztönözzük további, új, időszerű tanulmányok és összefoglalók megírására.

A tanárnőnek kulcsszerepe volt a Dunántúl első egyetemi szintű könyvtárosképzésének elindításában. Amikor Koltai Dénes, a boldog emlékezetű innovátor intézetigazgatóként elhatározta, hogy vállalkozik erre, e sorok írójára bízta a tanszék megszervezését. Varga Katalin, Csapó Edit, majd Fischerné Dárdai Ágnes voltak a koncepcionálók és a szervező munka szakemberei, kulcsfigurái. A mi négyesfogatunkkal indult meg a képzés az új évezred elején, majd sikerült további pécsi, budapesti és más városokban aktív kutató-könyvtárosokat is bevonni tanári karunkba. Szerénytelenül írhatom: országos tekintélyt is szereztünk a szakmán belül.

Nem ebbe a kötetelőszóba tartozik annak kifejtése, hogy ma, két évtized múltán milyen helyzetben van országosan és Pécsen az informatikus-könyvtáros képzés, sőt egyáltalában a könyvtárügy; hogy mi mindenben mentünk keresztül az elmúlt húsz év alatt. Mindazonáltal a pécsi egyetemi képzés – Varga Katalin igényes tanári és tanszékvezetői munkája, az Intézet és a Kar vezetőinek küzdelmei nyomán – stabil lábakon áll, nem utolsósorban több nálunk végzett hallgató oktatónkká válása és szakmai elismertsége okán. Jó érzés Pécsen és az egész országban komoly könyvtári, valamint más tudás- és információcentrikus pozíciókban találkozni dr. Varga Katalin és kollégái egykori tanítványaival; hogy csak a pécsi Tudásközpontot, az Országos Széchényi Könyvtárat, avagy megyei, városi könyvtárakat, tudományos intézeteket említsek.

Nem akarom elhallgatni, hogy régóta kísérem figyelemmel pályáját, hiszen az ő nagyszülei és az én szüleim jóbarátok voltak. Varga Katit (most talán írhatom így, becézve) születése óta ismerem, amolyan „póthúgom” ő, életét, családját, tanulmányait, munkáját közel tudom a magaméhoz. Belső öröm, sőt elégtétel, hogy számos közös élményen és szakmai párhuzamosságon túl 2000-től közvetlenül is együtt dolgozhatunk. Csodálom szívósságát, erejét és rugalmasságát, tisztelem kötelességtudását, szakmai rangját, a szerettei iránti áldozatvállalását, s nem utolsósorban azt, ahogy örökbe fogadott kisfiát – számos akadállyal megküzdve – fölnevelte. Az évtizedek során s ma

is folyamatosan tudott s tud derűt sugározni, empátiával fordulni másokhoz és közösséget kovácsolni.

2013-as könyvének Epilógusában írja: „Van egy álmom. [...] Szeretném mielőbb megérni, hogy a könyvtárak valóban megtalálják az információs társadalomban a méltó helyüket. Az az álmom, hogy a »könyvtár«, illetve »könyvtáros« szavak szépnek számítsanak, és ne jelentsen hátrányt senkinek a munkaerőpiacon, ha végzettségként ezt írják a diplomájába. [...] Különösen akkor, ha teljesíteni tudják a társadalmi elvárásokat, és tevékenységükkel az ismeret- és tudásgazdálkodás mellett az információs műveltség terjedését is elősegítik. Hogy ez nem lehetetlen, azt mi sem bizonyítja jobban, mint a könyvtáros szakma elnevezésének változása. Nem is volt olyan régen, amikor nyugati mintára mi is átálltunk a »könyvtáros« elnevezésről az »informatikus könyvtáros«-ra, hangsúlyozva a technikai fejlődés új kihívásait. Újabban kezd kiderülni, hogy ez gyakran félreérthető, és nem hozta meg a szakmának azt a presztízsnövekedést, amit vártunk tőle. Az Egyesült Államokban már új néven kezdik nevezni a könyvtáros szakmát. Az utóbbi időben több olyan álláshirdetéssel találkoztam az interneten, amelyben »információs műveltség könyvtáros«-t (information literacy librarien) kerestek. Kell-e ennél több, hogy felismerjük, ez a könyvtárak új küldetése, amely társadalmi rangjukat is megadja?”

Varga Katalin sokat tesz és tett, hogy álma megvalósuljon, miközben a hazai és a nemzetközi trendek, a globalizációs és a nemzeti folyamatok a politikában, az oktatásban és a kultúrában gyakran ellenszélként jönnek szembe velünk. Kati nem adja föl és ez reményt ébreszt bennem, másokban is. A Tudásmenedzsment szerkesztői, szerzői, dr. Varga Katalin kollégái és tanítványai kívánják: legyen ereje, legyenek hosszú évei, hogy morálisan is szép küzdelme, hivatásethosza és szakmai frissessége újabb eredményeket hozzon mindannyiunk, a magyar közműveltség javára.

Pécs, 2023. április 12.

Agárdi Péter
professzor emeritus

Pályatársak, kollégák tanulmányai

Z. Karvalics László

*MEDEEK MEDVE, AZ ÓRIÁS KIKÖPÖTT FOGA ÉS A MÉZEVŐ
ELFELEJTETT DALA: METRIKA, SZEMANTIKA ÉS ADAPTÁCIÓS
KÖRNYEZET AZ INFORMÁCIÓK MEGŐRZÉSÉBEN ÉS
ELVESZTÉSÉBEN*

Absztrakt

A tanulmány az alábbi kutatói kérdésekre keresi a választ: mitől függ, hogy meddig él egy információ? Képesek vagyunk-e olyan peremfeltéteket (tér, idő, népességszám) azonosítani, amelyek megléte segíti a túlélést, és révükön definiálni tudjuk az információvesztést magyarázó tényezőket is? Találunk-e univerzális mintázatokat a különböző kultúrák által őrzött és újratermelt különböző típusú információk életciklusaiban?

Miután számos különleges példát tekintünk át információk egészen hosszú ideig tartó megőrzésére, de gyors elvesztésére is, már levonhatónak tűnik néhány fontos következtetés. Léteznek ugyan mérésműveleteknek értelmet adó helyzetek, de a legtöbb esetben csak valószínűségi kalkulációkkal számolhatunk. Ám ezen felül alapvetően meghatározóak az őrzött/elvesztett információk jelentéstípusai, valamint az ezekre a jelentésekre vonatkozó járulékos mentális tartalmak, amelyek kulturális kódként a változásokhoz való alkalmazkodást segítik. Királyi út és könnyű képlet tehát nincs, de a tárgykör kutatása még sokat izgalmat rejt magában.

Kulcsszavak: túlélő információ; információvesztés; információs életciklus

Bevezetés

Mitől függ, hogy meddig él egy információ? Képesek vagyunk-e olyan peremfeltéteket (tér, idő, népességszám) azonosítani, amelyek megléte segíti a túlélést, és révükön definiálni tudjuk az információvesztést magyarázó tényezőket is? Találunk-e univerzális mintázatokat a különböző kultúrák által őrzött és újratermelt különböző típusú információk életciklusaiban? Mi szabályozza azt, hogy milyen információt, meddig és miért őrzünk?

Nehéz kérdések, amelyeket ritkán tesz fel a szakirodalom, így a válaszok keresésébe is kevesen fogtak. Eközben gazdag irodalma nőtt mindennek a digitális világban, olyan dilemmák mentén, mint hogy az elképesztő tempóban termelődő és növekvő, végtelennek látszó adattömeg mely osztályait, miért, milyen gazdasági, hasznossági és fenntartási modellekből kiindulva hogyan tároljuk és tegyük visszakereshetővé. Nem kevésbé érdekes annak a faggatása, hogy a nyomtatással megjelenő identikus másolódnak, a példányszámoknak és az olvasóknak, mint „szorzóknak” a felhasználásával vajon megleljük-e a kora-újkor információrobbanásának a kulcsát.

Ám általános kérdésként, az információtörténelem teljes ívére vonatkoztatva csak szórvány-reflexiókkal találkozunk. Egy alig létező diskurzushoz szeretnék tehát néhány szempontot és megfontolást igazítani.

Ősi katasztrófák emlékezete

Kezdjük a gitksan indiánok „Temlaham ideje” címen lejegyzett és közzétett egyik legendájával (Robinson, 1962). Eszerint őseik egyszer csak arra kapták fel a fejüket a békés folyó völgyben, hogy valami nagyon furcsa dolog történik a följük magasodó túloldali erdőben. Hatalmas recsegés-ropogás közben gyökerestül kitépott fatörzsek röpödtek a levegőben, mint a fűszálak. Ahogy pedig e gigászi erő egyre közelebb került a hegy lábához, kibontakozott egy elképzelhetetlen méretű grizzly alakja. Az óriási állat, Medeek végül beleugrott a vízbe. Bátor férfiak másnap végigjárták a medve útját, s legnagyobb megdöbbenésükre egyszerűen nem találták már meg a tóból korábban kifolyó patakot. S amikor asszonyaik és nővéreik keresésére indultak, rábukkantak ugyan a helyre, ahol bogyókat szoktak gyűjteni, de azt tapasztalták, hogy a tó szintje jelentősen megemelkedett. Szomorúan tértek tehát vissza, hiszen minden bizonnyal szeretteik is a víz alatt lelték halálukat.

Ugorjunk harminc évet. Kanadai földrengéskutatók (Gottesfeld et al., 1991) a Seeley tó üledékmintáiban található növények elemzésével azonosítottak egy körülbelül 3500 évvel ezelőtti gyors vízszint-emelkedést, amit minden bizonnyal egy sziklaomlás okozott, eltorlaszolva a korábbi kifolyást. A nagyszámú kidőlt fa évgyűrűelemzése pedig megerősítette, hogy ezek ugyanekkor pusztultak el. A tudósok tehát részletesen rekonstruálták azt a természeti katasztrófát, amelynek a helyben élő indiánok mitikus története szinte tökéletes leírását adta. Mindez olyan meggyőzőnek bizonyult, hogy a szomszédos wet'suwet'en törzsszel együtt British Columbia állam ellen 1987-ben indított és 1997-ben lezárt területbirtoklási perben ezzel tekintették bizonyítottnak az őslakosok mintegy 58 ezer négyzetkilométeres területre vonatkozó tulajdoni igényét.

Ám minket ezúttal leginkább az érdekel, hogy miképp volt képes egy kis indián közösség, amely ma nagyjából 5000 főre tehető, 3500 éven keresztül őrizni-továbbadni e nagy jelentőségű esemény emlékét. Egy olyan nyelven (Gitxsanimaax), amelynek két nyelvjárási főcsoportjában (keleti és nyugati) három-három erősen elkülönülő dialektust találunk. Egy olyan, régészeti leletek szerint tízezer éves folytonossággal itt élő, négy klánra oszló matrilineáris társadalomban, amelyben e klánok sok-sok független, egymástól szigorúan elkülönülő területen, elsősorban halászatból élő házból (wilp) állnak. Noha az egykori szörnyű sziklaomlás minden bizonnyal egyetlen klán néhány házat érintette csak, rendkívüli jelentősége miatt valamennyi idő alatt (ha másképp nem, a kötelező klán-közi házasság révén) fokozatosan terjedhetett a történet a lazán összekapcsolt gitksan csoportokon belül. Hogy hány átadás után kezdett mitikus köntösbe öltözni, mikortól lett legenda a valóságból, nehéz megmondani.

Talán közelebb kerülünk a válaszokhoz, ha felidézzük az Ohio-völgyet nagyjából 1700 éve érő kozmikus katasztrófának (minden bizonnyal üstökösrobbanásnak) a szintén szóbeliségben túlélő nyomait. Itt a pusztító hatás nem lokális volt, hanem egy

nagyjából 24 ezer négyzetkilométeres élettérre terjedt ki, végzetes alapossággal perzselve fel a Hopewell-kultúraként ismert korabeli agrárcivilizáció létfeltételeit biztosító természeti környezetet (Tankersley et al., 2022). A becsapódást vizsgáló kutatócsoport vezetője szerint az esemény emlékét mai napig megőrizte számos különböző őslakos törzs. A túlélők késői utódainak legendává párolt leírásai precízen idézik fel mindazt, ahogyan a katasztrófa a valóságban megtörténhetett. A floridai indiánok emlékezetében egy köveket szóró szarvas kígyó röpült át az égen, majd csapódott a folyóba. Kanadai rokonaik földre zuhanó Napról, a shawnee törzshöz tartozók erdőszagató égi párducról regélnek.

Mi az összevetés mérlege? A becsapódás-sújtotta területen az élet ellehetetlenült, a túlélők elvándoroltak, de a széttartó nyelvi-kulturális mezőben ugyanaz a történet volt képes fennmaradni, több alakváltozatban. Az esemény emléke rövidebb idő alatt nagyobb földrajzi területen szóródott szét. Először a túlélők meséltek, aztán azok adták tovább, akik maguktól a túlélőktől hallották. De vajon mikor, az eredeti eseménytől milyen távolságban, hány közvetítési lépés után kezdődött el a stilizálás/metaforálás, s mikortól rögzült, véglegesedett, állandósodott, vált a nyomtatott sokszorosításban megszokott módon identikussá, kötött formájúvá a tartalom?

Ami túlél és ami nem: extrém időtartamok, kivételek és ellentmondások

Most pillantsunk rá egy másik, ezzel teljesen azonosnak tűnő katasztrófaeseményről szóló szemtanúi tudósítás dramaturgiai kulcs-elemeire – az Ótestamentumból.

Hatalmas szikla-és tűz-zuhatag kezdett hullani az égből (1). Füst támadt (2). A nagy város teljesen megsemmisült (3), lakói elpusztultak (4), akárcsak minden termés a környező vidéken (5). A régészeti nyomok alapján pontosan ez a vég érte el 3600 éve a Jordán-völgy 66 hektáron elterülő, a korabeli Jeruzsálelemnél tízszer, Jerikónál ötször nagyobb városát, Tall-el-Hammamot (Bunch et al., 2021). Mivel a Holt-tenger északi partvidékét is érintette a robbanással megérkező meteorit becsapódása, sok só is került a légkörbe, ami aztán a térségben rakódott le. Így aztán nemcsak Szodomának és Gomorrának a Teremtés Könyvéből ismert történetére ismerhetünk rá, hanem Lót sóbálvánnyá változó feleségéire is. S egyáltalán nem lenne meglepő, ha épp ennek a 4-5 emeletes palotákat is földig romboló eseménynek a leírását tartalmazná a bibliai szöveg. Mózes első könyvét nagyjából 2500-2600 éve állították össze, ez az alig több mint ezeréves időbeli távolság a korábbi példák nyomán nemcsak áthidalhatónak tűnik a szóbeliségben, hanem még a stilizálódásra is kellő idő állt rendelkezésre. (Érdekes különbség, hogy az indián változat az eseményt magát mitizálta, zoomorfizálva a lezajló ritka természeti eseményeket, míg bibliai társa a katasztrófa szenvtelenül pontos leírását adta, csak épp annak „okára” szerkesztett moralizáló magyarázatot.)

A bűvös „ezer év” visszaköszön az Atacama-sivatag tengerparti sávjában élő halász-vadász csoportokat 3800 éve megtizedelő megacunami esetében is (Salazar et al., 2022). Egy nagy erejű földrengést követően 10-20 méteres hullámok törtek be 1600 km hosszan a belsőbb területekre, a túlélőket a tengertől távolabbra és magasabbra

szorítva. Nem tudjuk, milyen memóriatechnikát használva, de legalább 40-50 generáción át termelte újra magát a szigorú tiltás: „ne térj vissza”. (Ám ha sok idő után mégis, akkor csakis magaslati pontokra állíts lakóépületet.) Mindez annak fényében különösen érdekes, hogy a visszatérő nagy árvizek esetében sokkal kevesebb idő elég ahhoz, hogy kikopjanak az emlékezetből. Hiába őrizték még írásos feljegyzések is Firenze folyójának 1333-as, 1557-es, 1844-es, sőt még 1966-os pusztítását is, a következő áradás valamennyi alkalommal váratlan csapásként érkezett, s teljesen felkészületlen lakosok és hatóságok fogadták. Ugyanakkor semmi nem zárja ki, hogy Tall-el-Hammam megőrzött emlékezte mögött átsejlik egy korai település, a majd 13 ezer (!) éve megsemmisült, szíriai területen fekvő Abu Hureyra lehűlést, a megafauna kihalását, jelentős népességcsökkenést és a földművelés felé mutató életmódváltást eredményező tragédiája (Moore et al., 2020).

Túlásnak tűnik ekkora időtartamot megjelölni? Akkor mit kezdünk az alábbi történettel?

„A Föld és a fák táncoltak... a négy ősi lény közül, akik életet és követni való törvényeket adtak az Álmok korában ... az egyik homloka boltozatos hegyvé alakult ... s amikor a feje felrobbant, a kiömlő láva óriási fogakká formálódott.” (Matchan et al., 2020, p. 390) Így mesélik a mai Délnyugat-Ausztráliában, Victoria állam területén élő gunditjmara őslakosok annak a vulkáni hegynek (Budj Bim – Magas Fej) a születését, ahol ma élnek. Csakhogy a geológusok szerint az utolsó ismert, ilyen erejű vulkanikus tevékenység, egy viszonylag rövid idő, néhány hónap alatt magas halmokat létrehozó kettős kitörés körülbelül 37 ezer éve ment végbe. De vajon azóta a gunditjmarák otthona ez a vidék?

Kétségkívül nagy túlélők. Az egyiptomi piramisépítők előtt, 6600 éve már kiterjedt csatornahálózatot vájtak a vulkanikus kőzetbe, gátakkal, töltésekkel, elvezető árkokkal, tavacskákkal. A világ egyik, ha nem a legrégebbi, 62 azonosított csatornából és 97 gátból ill. duzzasztó-objektumból álló akvakultúrás rendszerét minden bizonnyal halgazdálkodási céllal hozták létre: méltán lett 2019-ben a Budj Bim kultúrtáj az UNESCO világörökségi listájának egyik új darabja. (Azt korábban bebizonyították, hogy a táj átalakítását már 8 ezer éve megkezdték, mesterséges tavacskákkal, s, azóta egy tűzvész újabb csatornaszakaszokat tett láthatóvá). Erős bizonyítékok szólnak továbbá amellett, hogy errefelé már 13 ezer éve is erős volt a tárgyakkal dokumentálható emberi jelenlét, s amióta a 37 ezer éves lávaréteg alatt egy kőbaltát is találtak, azóta feltételezhető, hogy a legendás kitörés előtt is éltek már itt emberek (Matchan et al., 2020, p. 391). Ez semmiképp nem meglepő, hiszen Ausztrália őslakosai nagyjából 50 ezer éves folyamatos jelenlétet tudhatnak magukénak, és afro-eurázsiai rokonaikkal szemben az itteniek nagyjából állandó szállásterületekkel rendelkeztek, nem vándoroltak ide-oda.

A legerősebb hipotézis tehát az, hogy már akkor is a ma 59 azonosítható klánból felépülő, 4-5 dialektussal bíró közös nyelvel (Dhauwurd Wurrung) rendelkező gunditjmarák ősei éltek itt, amikor a vulkán kitört, és ennek az emléket őrzi az eredettörténet. Ám ha ez igaz, akkor a világ legrégebbi teremtésmítoszáét sikerült azonosítani, amelyet a szájhagyomány 37 ezer éven keresztül képes volt megőrizni.

A bazaltheggyé vált Balaton óriás, és lánya, Haláp szomorú története erősen emlékeztet ugyan Budj Bim születésére, de a magyar változat a teremtmény fantázia szülötte: a hegyeket létrehozó vulkáni aktivitás a Balaton-felvidéken 3-4 millió éves, a tanúheggyé kopás évmilliói után a tó maga csak a jégkorszak végén, 15-17 ezer éve alakult ki, s utána is többször eltűnt, majd újrateremődött. Amikor a Balaton létrejött, s még nem látta emberszem, a gunditjmarák akkor már vagy húszezer éve adták tovább egymásnak saját óriásuk történetét.

Ehhez a lélegzetelállító, mai napig közel 1300 nemzedéken átívelő folyamatossághoz minden bizonnyal elégséges volt a rendkívül stabilnak vélhető, 1830 körül még 3-4 ezres nagyságúként dokumentált populáció. Egy átlagos ausztrál őslakos klán 40-60 főből áll (de talán épp vízmérnöki tudásuknak köszönhetően, duzzadhattak nagyobbra, olykor száz főre is a gunditjmarák társadalmi alapegységei). S noha számuk két évszázad alatt a betelepülőkkel vívott ún. Eumeralla-háborúk és a bálnavadászokkal kirobbant konfliktusok során fokozatosan megcsappant, az eredetmítoszuk továbbadásához a lecsökkent lélekszám is elégnek bizonyult.

Ezzel szemben a hirtelen és gyors információvesztés számos példáját ismerjük. Szinte minden, nem sírból előkerülő érme-és kincslelet esetében pontosan beazonosítható, hogy a hely-információ őrzőjének már nem volt módja a kiásásra, s halálával meg is semmisült a korábban is csak egyetlen fejben létező információ. Nagyjából belátható az is, hogy az eleve kevesek céljait szolgáló titkos ajtók, csigalépcsők, járatok, rejtett utak és alagutak helye és használatának módja miért és milyen gyorsan merül feledésbe, ha nincs róla feljegyzés, és eltávoznak azok, akik még a vonatkozó ismeretek birtokában voltak, s nem maradt okuk ezeket az ismereteket átadni.

Ám az valóban meghökkentő, hogy komplex kulturális tartalmak is egyetlen generáció alatt (!) el tudnak veszni – mint az ausztronéz yami halásztörzs énekelt hagyományai a huszadik század nyolcadik évtizedében, amikor a már amúgy is meglazuló közösség negyedét, köztük elsősorban az idősebbeket egy kolerajárvány elvitte. S ezért került veszélybe számos amazóniai törzsi kultúra is, amikor a Covid elsősorban az idős közösségtagok között pusztított (Thomas, 2021). A Benedek Dezső antropológusprofesszor által 15 évvel korábban készített hangfelvételekről azonban sikerült a kis tajvani szigeten „visszatanítani” mindenkit az „ősök énekére” (kozmogóniára, eredettörténetre, a múlt jeles, kanonizált fordulópontjainak ismeretére). Nem is akárhogy. Benedek (1991) úgy kalkulált, hogy a háromezres populációból 64 fő már elég ahhoz, hogy a továbbadások láncolatán át újraéledjen az ősi tudás. Jól számolt: nagyjából másfél év alatt sikerült a páratlan kulturális rehabilitáció.

Figyelemreméltó, hogy a yamik fülöp-szigeteki testvérnépénél, a batániaknál ugyanúgy végbement a tudásvesztés, csak más okokból, de néhány generáció alatt. A halászati technikák korszerűsödése miatt felhagytak a mindennapi szabadtüdős merüléssel, ám így a korábban egy levegővel recitált hosszú eposzdarabok a tüdőkapacitás gyengülése miatt rövidülni, csonkulni kezdtek, az ének mellé belépő zenei kíséret miatt a szövegek egy része feledésbe merült (Benedek, 2011). És szempontunkból annak is különös jelentősége van, hogy a gyógyításhoz kapcsolódó ősi tudásoknak a yamiknál – mint oly sok helyen másutt – nem a közösség egésze a hordozója, hanem egy sámán,

akinek tudása a többiek számára titkos, csak hatásában mutatkozik meg. Egy olyan tudásforma hordozójára ismerünk benne, amelynek esetében az információtartalom átadásának sokgenerációs folyamatosságát nem annak széleskörű ismertsége, hanem a kételemű, de kivételes fontossága miatt megbízhatóan újra-és újraépített mester-tanítvány viszony garantálja. S noha emiatt a tudásvesztésnek való kitettség látszatra nagyobb (hiszen bármikor könnyen megszakadhat a lánc), úgy tűnik, arra is vannak ősi technikák, hogyan építhetők fel újra a speciális tudások akkor, ha dedikált hordozójuk valamilyen váratlan esemény miatt kiesik az átadás folyamatából.

Megfontolások és további elemzési szempontok

Milyen összefüggések nyomába érdemes a fentiek nyomán elindulnunk? A példaképp kiválasztott speciális kultúrtartalmak (eredettörténetek, nagy katasztrófák emléke) esetében első ránézésre azonosíthatónak tűnnek olyan mennyiségi-számossági változók, amelyek szabályosságot, mérhetőséget sugallanak. A hatalmas eltérések és az egészen különböző forgatókönyvek miatt azonban inkább csak valószínűségi változokról beszélhetünk. Hiszen például minden tudásátadás egyúttal sokszorosítás is. Eredménye, a „több fejben létezés” pedig nemcsak a felhasználás/megerősítés vagy az ismétlődés ciklusain keresztül hat, hanem ezek nélkül is nagyobb esélyt kínál a megőrzésre. Az adott közösség minél több tagja birtokol ugyanis egy információt, fajlagosan annál többen „eshetnek ki” az átadásláncból az információvesztés veszélye nélkül. Például már az átlagéletkor pusztán növekedése (ami a neolitikumban következménye és oka is lett számos fontos változásnak) megnöveli az esélyét a sikeres és autentikus intergenerációs tudásátadásnak. Emelkedik ugyanis azoknak a közös tudáskészlet megszerzése felé lépegető fiatal csoporttagoknak a száma, akik ismereteiket „első kézből” és nem közvetítetten (a torzulás nagyobb kockázatával) kapják. S így több lesz az egymással párhuzamosan létező (tehát egymást kölcsönösen megerősítő-pontosító, tartalmat közösen felidéző) tudáskorosztályból is.

Ezek a valószínűségek azonban az ismeretek különböző osztályaira különbözőképpen vonatkoznak. Nemcsak a mérhetőségnek vannak korlátai, a valószínűségeket is túl sok dolog befolyásolja egyidejűleg. Bőven elég maguknak az érintett információtartalmaknak a sokszínűsége és lehetséges keverttsége (együttes előfordulása). Másképp viselkedik a mitikus és a történeti hagyomány vagy az adatszerű genealógiai tudás. A betegség-és gyógynövényismeret vagy az ételreceptek. Az együttélésnek keretet adó szabályok. Dalok és dallamok. Sőt, maga a nyelv is.

A nyelv szerepéről külön fejezetet lehetne írni – hiszen a szóbeliségben minden ismeretosztály a nyelven, az értelemteremtés e csodálatos csatornáján keresztül aktualizálódik. Így egy nyelv elvesztése, kihalása, a beszélőközösség elfogyása nemcsak „egy nyelv” végét jelenti, hanem az adott nyelvbe belefagyott ismereteket is. Egy friss kutatás (Cámara-Leret & Bascompte, 2021) megrázó eredményre jutott ezzel kapcsolatban. Három, kulturálisan sokszínű térségben (Északnyugat-Amazónia, Új-Guinea és Észak-Amerika) 236 ősi nyelven megnevezett 3597 növényfajt azonosítottak, ezek együttesen 12495 fajta gyógyászati célú felhasználásával. Azt találták, hogy a gyógynövények 75%-át mindössze egyetlen nyelv nevezi meg (ugyanaz a szám csak Amazóniában

91%!]. Ha figyelembe vesszük, hogy a 7000 beszélt nyelv 42%-a veszélyeztetett, nem túlzás az az állítás sem, hogy a kulturális veszteség nagyobb lehet, mint a biodiverzitásé.

Az információs tartalom és információs érték azonban csak egy elemzési kiindulópont. Nem lehet eltekinteni például az előfordulási gyakoriságtól. Nem mindegy, hogy az információ ritka betegségre vagy hétköznapi, gyakorta előforduló bajocskára vonatkozik-e. Váratlan, szórványosan vagy szabályosan visszatérő természeti jelenségről van-e szó. És akkor még nem említettük a komplexitást: az információtartalom összetettsége egy egyszerű elnevezéstől ('hogy hívják ezt a vihar-típust?' 'milyen nevet adtunk ennek a különleges állatnak?') a sokelemű ismeretcsomagokon át a kultúra egészéig vezet. Viszonylag egyszerű azonosítani, hogy milyen állandóság-rekordereket találunk a szavak között (a 'lazac' jelentésű angol lox-ot például 8000 éve megegyező hangzású és jelentésű szóként tartják számon), de mi a helyzet mondjuk a mesékkel vagy a dallamokkal, amelyek minden egyes elhangzása voltaképpen variációképzés?

Juhász Zoltán fizikust és népzene kutatót éppen az érdekelte, hogy mitől függ a zenei motívumok, a dallamok továbbélése. Komoly matematikai módszerekkel arra jutott, hogy kellő számú variációban kell újra és újra megszólalniuk ahhoz, hogy ezekből máskacsul megszerkesztődjenek az eredeti formák. Adatbázisa már a 60 ezret közelíti, amiből persze az is levezethető, ahogyan az ősfarmákból lefűződnek az egyre szaporodó számú új dallamok (Juhász, 2016). A bővülésnek ez a dinamikája pedig szépen kirajzolja azt is, ahogyan egyre nagyobb méretű közösségek egyre hosszabb időn át épülő kultúráiban az információs sokaság extenzíven nő és új osztályokkal bővül (egyre több dologról képződik ún. kompartmentalizálódott ismeret), miközben a méretüket tartó és lakóhelyüket nem változtató kisebb közösségek intenzív módon gyarapítják a közös tudás állományát (nagyjából változatlan számú dologról egyre nagyobb felbontásban állítanak elő rész-ismeretet). S mivel a kezdetektől fogva létezik közösség-közi érintkezés és információcsere is, minden átadás itt is sokszorosítás, és az adott információ fennmaradásának esélyét növeli, megszorítva az őrzési szintek számát (egyúttal értelmet adva az információvagyton faj-szintű felhalmozásának sajátosságait fürkésző kutatói kérdéseknek).

A kultúra változása tehát annak az alkalmazkodási folyamatnak a finomszerkezetét tükrözi, ahogyan az élettevékenységüket a környezet és a társadalmi környezet változásaihoz igazítják az egyének és csoportjaik. Minden kultúra (Jurij Lotmant parafrázálva) a jelentések operatív raktáraiként szakadatlanul befogad új információkat és kihullajtja magából az elavultakat. Ebben a cserefolyamatban a legerősebb szelektáló elv a jelentésvilág egyes darabjainak a túlélés szempontjából vett relevanciája. Az, hogy milyen modalitást, speciális értéket kell tulajdonítani adott helyzetekben adott információnak.

Emlékezzünk csak a cunami-folklórra. A tudás, hogy 'ha visszahúzódik a tenger, azonnal rohanj magaslatra' önmagában nem elég ahhoz, hogy az eredeti eseménytől egyre csak távolodva ugyanolyan erejű viselkedésbefolyásoló hatása maradjon. A visszatérő óriáshullámokkal kapcsolatos cselekvéssparancs attól válik megkerülhetlenné, hogy ismétlődések hitelesítik, s emiatt összefonódik egy kiegészítő állítással:

'mindenképp így járj el, ha életben akarsz maradni'. Az ismétlődéseket viszont csak a különböző generációk felhalmozott, összeadódó, folyamat-szerű emlékezete képes kezelni. Mindezt tökéletesen illusztrálta a 2004-es óriáscunami az Indiai-óceánon. A 30-50 ezer (!) éve az Andaman-és Nicobar szigeteken élő, mára erősen megfogyatkozott Onge (nagyjából 100 fő) Jarawa (40 fő) és Nagy Andaman törzs (45 fő) egyetlen tagja sem veszett oda. Ellenben több ezren haltak meg a Dél-Nicobar sziget lakói közül – ők „csak” 5-600 éve kerültek ide, így nem is alakulhattak ki ennyire erősen kódolt túlélési stratégiáik (Z. Karvalics, 2006).

Összefoglaló következtetések

Arra jutottunk, hogy csak egészen speciális körülmények között, bizonyos típusú információk továbbadásánál van jelentősége annak, hogy milyen méretű közösség képes mennyi időn keresztül megőrizni azokat. Úgy tűnik, információ-történeti szempontból az írott történelem előtti idők rekonstrukciós vállalkozásaiban lehet használható valamiféle szigorúbb metrika.

Mutatnak jelek arra, hogy a homo sapiens korai történetén kívül a neandervölgyi ágak egy részének esetében is nagyon komoly időtartamokkal kell számolni: az európai populáció esetében például bizonyítottan látszik a 80 ezer éves genetikai folytonosság (Peyrégne et al., 2019), amit különösen izgalmassá tesz a feltételezés, hogy egymással laza kapcsolatban álló 10-30 fős kisközösségekben élhettek (Skov et al., 2022). MacDonald és munkatársai (2021) bizonyítottan látják, hogy már 400 ezer évvel ezelőtt is azonosíthatóak a közösség-közi kulturális diffúzió nyomai. A folyamatosságok természetesen a tárgykultúrában (például több tízezer éves korkülönbség ellenére is kísértetiesen hasonló fúvóhangszerekkel) és a szimbólumhasználatban (azonos jelentéssel újratermelt jelekkel) is nyomon követhetőek. Figyelemreméltó, hogy Európa felső-paleolitikus népességének barlangfalon megőrzött kép-és jelörökségével kapcsolatban régóta bizonyított a rejtélyes folyamatosság (Varga, 2001; Z. Karvalics, 2004), a jelentés ismerete nélkül is, de csak 2023 elején jelent meg az első, jól alátámasztottnak tűnő hipotézis arról, hogy az 'állatkép+ pont+ vonal+ Y' jelcsoport nem más, mint a fontos prédaállatok vemhességi ciklusait rögzítő naptári rendszer (Bacon, 2023). S nem meglepő, hogy amint sikerült azonosítani és bizonyítani a hordozott jelentést, a szerzők azonnal ráirányítják a figyelmet arra, hogy másodlagos kutatói kérdések sora következik mindebből. Milyen lehetett a láthatósága, elérhetősége a karcolt jeleknek, milyen körben osztották meg egymással az érintett közösségek tagjai? Ki volt jogosult a rögzítésre és a felhasználásra? Minden csoporttag, vagy csak kiválasztott kevesek, „beavatottak”? Hogy viszonyult a rögzített, egyetlen helyszínen elérhető, időtálló információ a könnyebb, hordozható anyagon tárolt, illékonyabb, de feltehetően szélesebb körben használható társaihoz? (Bacon, 2023) Úgy tűnik, e megfejtés is szép megerősítése a túlélést támogató információs viselkedés univerzális modelljének. Ennek formulázására Robert Kentridge, a tanulmány egyik társszerzője nem a közölt szövegben, hanem a sajtónak nyilatkozva vállalkozott: „a jégkorszaki vadászó-gyűjtögető emberek nemcsak a jelenben éltek, hanem a múltbeli eseményeket is rögzítették, és ezekből arra is

tudtak következtetni, hogy mikor fognak hasonló események bekövetkezni a jövőben”. (BBC, 2023)

Elképzelhető, hogy a hasonló típusú elemi notációk esetében találhatóak lesznek olyan összefüggések, amelyek térbeli, időbeli és csoportlétszám-paraméterekhez tudják rendelni az átörökítéshez rendelt mérőszámokat.

Mint láttuk azonban, az összetettebb helyzetekben inkább már csak valószínűségek működnek, amelyeket elsősorban nem is a metrikus változók, hanem az információs tartalom természete határoz meg. Másképp: egy ponton túl nincs metrika szemantika nélkül. Ám az információőrzés vagy vesztes képletéhez még szükség van az adott jelentést kiegészítő mesterkontextusra, modalitásképzésre is. Ez az a kettősség, amit a legritkább esetben vesznek figyelembe az információ-jelenség kutatói. Pedig a John Boyd-féle közismert információs ciklusmodell egyik alapvető felismerése, hogy az obszervációs tartalomként megérkező információ a kontextusképző beltartalommal (orientáció) együtt vezet csak döntéshez és cselekvéshez. Az orientációs alap pedig nem más, mint a környezethez való alkalmazkodást vezérlő kulturális kódok mozgósítása, amellyel jelentőséget lehet rendelni az elemi információs tartalmakhoz.

Az ekképpen előálló 'ember + információ + orientáció + környezet' képletet az információ rögzítése és visszakereshetősége bonyolítja majd tovább, ahol újrakezdődik a sokszorosítási logika és metrika. Figyelemreméltó, hogy a művelődéstörténészek már jó ideje nem a kéziratok, könyvek és könyvtárak váratlan elpusztulását, hanem a szövegek nem kellő példányban történő másolását tekintik az információvesztés fő forrásának.

XenophonTheAthenian (2017) a Reddit közösségi weboldalon közzétett posztjában úgy fogalmazott, hogy nem azért veszünk el egy szöveget, katasztrófaesemények miatt, mert azok megsemmisítenek minden példányt. A szövegek azért vesznek el, mert abbamarad a másolásuk. Egy könyvtár megsemmisülése például, bárhogyan is történik, gyakorlatilag nem gyakorol negatív hatást a szövegek átvitelére. A szövegvesztés a késő antikvitásban és a kora-középkorban is a nem elégséges számú másolat létrehozására vezethető vissza.

Ehhez már csak annyit illik itt és most hozzátenni, hogy a „nem kellő számú példányban való másolás” mögött sem valamiféle figyelmetlenséget, elhanyagolást vagy váratlan eseményt kell keresnünk vagy feltételeznünk, hanem a másolandó tartalom elavulását, az érintett csoport életére való hatás gyakorló képességének zuhanását, relevanciájának elvesztését. Ám a fentiek egyáltalán nem igazak azokra az esetekre, amikor levéltári-archívumi (sokszor eleve egyetlen példányban őrzött) állományok semmisülnek meg olyan belső vagy külső okok miatt, mint a felelőtlen selejtezés, ellenséges, pusztító szándék vagy természeti katasztrófák. (ld. minderre Filippov és Sabaté (2017) tanulmánykötetét, ami a kérdést a 18. század végétől tekinti át.)

Epilógus

Búcsúzzunk el témánktól egy elsőre meglehetősen bizarrnak tűnő analógiával. Délkelet-Ausztrália ritka énekesmadarából, a kockás mézevőből (*Anthochaera phrygia*) már csak 300 példány él a szabadban, egy hatalmas területen szétszóródva. Egyre csekélyebb tehát az esélye, hogy az idősebb fajtársaikkal találkozási sikerül elsajátítani a mézevők jellegzetes énekét. S mivel nincs kit meghallgatni és ismételni, a fiatal mézevők dala egyre kevésbé ismerhető fel, és más fajokéira kezd hasonlítani (Crates et al., 2021). A dal(lam)vesztés a mézevőknél kultúravesztés is, hiszen nagy jelentősége van a nőstények és hímek egymásra találásában. A kultúravesztés pedig radikálisan csökkenő túlélési valószínűséget eredményez (amit csak részben ellensúlyoz a fogságban tenyésztett mézevők időszakos szabadon engedése).

Még alaposabb eredményre jutottak a szintén dalaik elvesztésével fenyegetett vörhenyes lantfarkúmadár (*Menura alberti*) esetében (Backhouse et al., 2022). Élőhelyeik feldarabolódása és egyedeik elkülönülése fragmentációhoz vezet. Innen egyenes út épül az utánczott fajtársakkal és más madárfajok egyedeivel való találkozások számának csökkenéséhez, ettől pedig rohamosan fogyni kezd a sokféleségük.

Bizonyára kiszámítható volna, hogy minimum mekkora egybefüggő területen minimum hány rokon és hány idegen madárfaj egyedének kellene érintkeznie ahhoz, hogy a köztudottan lusta, keveset repülő lantmadarak populációjában ne induljon el a diverzitáscsökkenés.

Lehet, hogy mégiscsak érdemes többet foglalkozni a metrikával?

Irodalomjegyzék

- Backhouse, F., Welbergen, J.A., Magrath, R.D. & Dalziell, A.H. (2022, October 30). Depleted cultural richness of an avian vocal mimic in fragmented habitat *Diversity and Distributions*, 29 (1), 109-122. <https://doi.org/10.1111/ddi.13646>
- Bacon, B., Khatiri, A., Palmer, J., Freeth, T., Pettitt, P. & Kentridge, R. (2023). An Upper Palaeolithic Proto-writing System and Phenological Calendar. *Cambridge Archaeological Journal*, 1-19. doi:10.1017/S0959774322000415
- BBC (2023, January 5). Amateur archaeologist helps crack Ice Age cave art code BBC News Jan.5. <https://www.bbc.com/news/uk-england-64161861>¹
- Benedek, D. (1991). *The Songs of the Ancestors: A Comparative Study of Bashiic Folklore*. SMC Publishing Inc.
- Benedek, D. (2011). *The Story of Simina Vuhang: A Stone Age Odyssey. A book on the history of development of human consciousness, based on narratives of the Yami of Irala, Orchid Island, of Taiwan, The Republic of China*. Akaprint Kft.
- Bunch, T.E., LeCompte, M.A., Adejedi, A.V., Wittke, J.H., Burleigh, T.D., Hermes, R.E., Mooney, C., Batchelor, D., Wolbach, W.S., Kathan, J., Kletetschka, G., Patterson, M.C.L., Swindel, E.C., Witwer, T., Howard, G.A., Mitra, S., Moore, C.R., Langworthy, K., Kennett, J.P. & ...Silvia, P.J. (2021, September 20). A Tunguska sized airburst destroyed Tall el-Hammam a Middle Bronze Age city in the Jordan Valley near the Dead Sea. *Nature Scientific Reports* 11, 18632 <https://doi.org/10.1038/s41598-021-97778-3>
- Cámara-Leret, R., & Bascompte, J. (2021, June 8). Language extinction triggers the loss of unique medicinal knowledge *PNAS*, 118 (24) e2103683118. <https://doi.org/10.1073/pnas.2103683118>

¹ A tanulmányban idézett szöveg forrása az MTI 2023. január 6.-i fordításából származik, amelyet számtalan hazai orgánium vett át és közölt változatlan formában.

- Crates, R., Langmore, N., Ranjard, L., Stojanovic, D., Rayner, L., Ingwersen, D. & Heinsohn, R. (2021, March 17). Loss of vocal culture and fitness costs in a critically endangered songbird *Proceedings of the Royal Society B: Biological Sciences*, (288) 1947. <https://doi.org/10.1098/rspb.2021.0225>
- Filippov, I., & Sabaté, F. (2017). *Identity and Loss of Historical Memory. The Destruction of Archives*. Peter Lang.
- Gottesfeld, A., Mathewes, R.W., & Johnson, L.M. G. (1991). Holocene debris flows and environmental history, Hazelton area, British Columbia. *Canadian Journal of Earth Sciences*, 28 (10), 1583-1593.
- Juhász, Z. (2016). *A népzene kultúrkörei. Népzenei kultúrák összefüggéseinek vizsgálata öntanuló rendszerekkel*. Magyar Kultúra Kiadó Kft.
- MacDonald, K., Scherjon, F., van Veen, E., Vaesen, K., & Roebroeks, W. (2021, July 23). Middle Pleistocene fire use: The first signal of widespread cultural diffusion in human evolution *PNAS*, (118) 31, e2101108118; <https://doi.org/10.1073/pnas.2101108118>
- Matchan, E. L., Phillips, D., Jourdan, F. & Oostingh, K.(2020). Early human occupation of southeastern Australia: New insights from 40Ar/39Ar dating of young volcanoes *Geology* (48) 4, 390–394.
- Moore, A.M.T., Kennett, J.P., Napier, W.M., Bunch, T.E., Weaver, J.C., LeCompte, M., Adejedi, A.V., Hackley, P., Kletetchka, G., Hermes, R.E., Wittke, J.H., Razink, J. J., Gaultois, M.W., & West, A. (2020, March 6). Evidence of Cosmic Impact at Abu Hureyra, Syria at the Younger Dryas Onset (~12.8 ka): High-temperature melting at >2200 °C. *Nature Scientific Reports Sci Rep*, (10), 4185. <https://doi.org/10.1038/s41598-020-60867-w>
- Peyrégne, S., Slon, V., Mafessoni, F., De Filippo, C., Hajdinjak, M., Nagel, S., Nickel, B., Essel, E., LeCabeac, A., & Prüfer, K. (2019). Nuclear DNA from two early Neandertals reveals 80,000 years of genetic continuity in Europe. *Science Advances*, (5) 6. DOI: 10.1126/sciadv.aaw5873
- Robinson, W. (1962). *Men of Medeek*. Northern Sentinel Press Ltd., Kitimat, B.C.
- Salazar, D., Easton, G., Goff, J., Guendon, J.L., González-Alfaro, J., Andrade, P., Villagrán, X., Fuentes, M., León, T., & Campos, J., (2022, April 6). Did a 3800-year-old $M_w \sim 9.5$ earthquake trigger major social disruption in the Atacama Desert? *Science Advances*, (8)14. DOI: 10.1126/sciadv.abm2996
- Skov, L., Peyrégne, S., Popli, D., Iasi, L.N.M., Deviése, V., Slon, V., Zavala, E.I., Hajdinjak, M., Sümer, A.P., Grote, S., Mesa, A.B., Herráez, D.L., Nickel, B., Nagel, S., Richter, J. Essel, E., Gansauge, M., Schmidt, A., Korlevic, P. & Peter, B.M. (2022, October 19). Genetic insights into the social organization of Neanderthals. *Nature*, 610, 519–525. <https://doi.org/10.1038/s41586-022-05283-y>
- Tankersley, K.B., Meyers, S.D., Meyers, S.A., Jordan, J.A., Herzner, L., Lentz, D.L. & Zedaker, D. (2022, February 1). The Hopewell airburst event, 1699–1567 years ago (252–383 CE). *Nature Scientific Reports*, (12) 1706. <https://doi.org/10.1038/s41598-022-05758-y>
- Thomas, J. A. (2021, Maio 31). Lideranças indígenas mortas pela covid-19 são perda irreparável *Mongabay*. <https://brasil.mongabay.com/2021/05/liderancas-indigenas-mortas-pela-covid-19-sao-perda-irreparavel/>
- Varga, Cs. (2001). *Jel jel jel avagy az ABC 30.000 éves története*. Frig Kiadó
- XenophonTheAthenian (2017, February 10). *Probably next to nothing, and certainly nothing of importance was lost. Alexandria was hardly the only library in the world*. [Comment on the online forum post *Facts about the Library of Alexandria*]. Reddit. https://www.reddit.com/r/AskHistorians/comments/5t6op5/facts_about_the_library_of_alexandria/
- Z. Karvalics, L. (2004). *Bevezetés az információtörténelemben*. Gondolat Kiadó.
- Z. Karvalics, L. (2006). Az információtörténelem új narratíváihoz: letális hatás és megismerés. In Hegyi Á. & Simon M. (szerk.), *Információ, történelem, régió: könyvtárak a Kárpát-medencében egykor és most* (pp.37-47). JATE Press.

Eszenyiné Borbély Mária – Némethi-Takács Margit
PEDAGÓGUS HALLGATÓK
DIGITÁLIS INFORMÁCIÓS MŰVELTSÉGÉNEK ÁLLAPOTA
A VILÁGJÁRVÁNY KITÖRÉSE ELŐTT ÉS UTÁN

Absztrakt

A tanulmány a magyar felsőoktatási intézményekben tanuló pedagógus hallgatók körében végzett két önértékelésen alapuló empirikus digitális kompetencia vizsgálat eredményeit tárja fel. Az első felmérésre 2019 novemberében került sor az EFOP-3.3.3-VE-KOP-16-2016-00001 „Múzeumi és könyvtári fejlesztések mindenkinek” pályázati konstrukció keretében megvalósuló „Az én könyvtáram” című kiemelt projekt részeként. A kutatás fókuszában akkor még annak a kérdésnek a megválaszolása állt, hogy kimutatható-e érdemi különbség a már aktív pedagógusok és a hallgatók kompetencia állapota között. A pedagógusok reprezentatív vizsgálata ugyanennek a projektnek a keretében valósult meg 2017 őszén, 822 fő részvételével. Az említett felmérések idején még nem volt sejthető, hogy a 2020 tavaszán induló Covid-19 világjárvány milyen nagy mértékben megnöveli a digitális jártasság kérdésének relevanciáját. Mind a közoktatás, mind pedig a felsőoktatás az online térbe kényszerült, minden résztvevőtől megkövetelve a meglévő digitális készségeik aktiválását, illetve a hiányzó kompetenciáik minél gyorsabb megszerzését. A jelenléti oktatásba visszatérve az egyetemi hallgatók körében általánosnak tűnik az a nézet, hogy az online oktatás egyértelműen pozitív hatással volt digitális készségeik fejlesztésére. A 2022-es hallgatói vizsgálat kettős célt szolgált. Egyrészt a három évvel korábbi vizsgálat érvényességének ellenőrzését, másrészt pedig a tartósan online környezetben történő tanulásnak és társas érintkezésnek a hallgatók digitális kompetencia állapotára gyakorolt hatásának feltárását.

Kulcsszavak: pedagógus hallgatók; digitális kompetencia; pandémia

Bevezető gondolatok a pedagógus hallgatók digitális információs műveltségének tanulmányozásához

Az információs társadalom létrejöttét és fejlődését megalapozó nemzeti és regionális információs társadalom stratégiák az 1990-es évektől kezdve jelentek meg szerte a világban. Az első hivatalosnak tekinthető magyar stratégiai dokumentumot Nemzeti Információs Társadalom Stratégia néven 2001-ben adták közre (BME-ITTK, 2007). A lakosság digitális kompetenciáinak fejlesztését a kezdetektől kiemelt célként kezelték ezek a dokumentumok, természetesen a digitális kompetencia fogalmának az adott időszakban érvényes tartalmi ismérveire helyezve a hangsúlyt. Az Európai Parlament és az Európai Tanács 2006-ban bevezetett digitális kompetencia fogalmába (European Union, 2006) sikerült belefoglalni az információs műveltségnek az UNESCO és az IFLA által az Alexandriai Nyilatkozatban megfogalmazott tartalmi elemeit is. A nyilatkozat deklarálta, hogy az információs műveltség a digitális világban alapvető emberi jog

(IFLA, n.d.). Az Európai Unió által preferált digitális kompetencia meghatározás szerint az állampolgároknak ismerniük és érteniük kell az információs társadalom technológiai természetét, szerepét és lehetőségeit a mindennapokban, a magán- és a társas életben, valamint a munkában egyaránt. Ez magába foglalja az alapvető számítógépes alkalmazások, mint például a szövegszerkesztés, táblázatkezelés, adatbázisok, az információ tárolása és menedzselése, és az internet, valamint az elektronikus médián keresztül a munka, a szabadidő, az információmegosztás és a hálózati együttműködés, a tanulás és a kutatás céljából történő kommunikáció lehetőségeinek és esetleges veszélyeinek megértését is. Az egyéneknek tudniuk kell, hogy a digitális technológia hogyan tudja támogatni a kreativitásukat, az innovációt, és tisztában kell lenniük az elérhető információ megfelelőségével és megbízhatóságával és a jogi és etikai alapelvekkel. Képesnek kell lenniük az információ keresésére, gyűjtésére, kezelésére, kritikus és következetes felhasználására, relevanciájának értékelésére. A digitális kompetenciának az előbbiekben ismertetett értelmezése alapvetően független a gyorsan változó technológiai környezettől, ezért alkalmas arra, hogy elméleti alapként használva kompetenciamérő keretrendszereknek, önértékelési eszközök épüljenek rá, mint ahogyan az meg is történt a DigComp keretrendszer-család esetében.

A 2000-es években számos keretrendszer és indikátorkészlet készült a digitális kompetencia, a digitális információs műveltség fogalmi rendszerének értelmezése és a kompetenciaszint mérése, fejlesztése céljából. Fontos hangsúlyozni, hogy az információs műveltségnek a digitális információs műveltségen túli, hagyományos papíralapú információforrásokra vonatkozó vetületei is vannak, ezért a két fogalom nem feleltethető meg maradéktalanul egymásnak (Egervári & Kovács, 2021). A keretrendszerek egy része általános, mint például az Európai Bizottság kutatási projektjének eredményeként létrejött DigComp első változata 2013-ban (Ferrari, 2013), majd a keretrendszer továbbfejlesztett változatai, a DigComp 2.0 (Vuorikari et al., 2016), a DigComp 2.1 (Carretero, Vuorikari & Punie, 2017) és a DigComp 2.2 (Vuorikari, Kluzer & Punie, 2022). Az általános keretrendszerek mellett sorra jelentek meg a szakmaspecifikus indikátorok és mérőeszközök is, ezek közül több kifejezetten az oktatásra fókuszált. Az Amerikai Könyvtáros Egyesület 2000-ben jelentette meg teljesítményindikátorait a felsőoktatás számára (American Library Association, 2000). Az UNESCO 2011-ben két kiadványt is közzétett a témában, az egyik kiadvány a média és információs műveltség lehetséges indikátoraival (Moeller et al., 2011), a másik pedig kifejezetten a pedagógus kompetenciákkal foglalkozott (UNESCO, 2011). A DigComp általános keretrendszerként történő sikeres alkalmazásának köszönhetően 2017-ben elkészítették a DigCompEdu-t, a már kifejezetten pedagógusoknak szánt európai digitális kompetencia keretrendszert (Redecker, 2017). A magyar Digitális Oktatási Stratégia létrehozói 2016-ban fontosnak tartották egy olyan szempontrendszer létrehozását, amely alkalmas lehet a köznevelésben dolgozó pedagógusok digitális kompetenciájának értékelésére (Szaszko, 2019). A Digitális Pedagógiai Fejlesztések Munkacsoport (2019) a DigCompEdu alapján kidolgozott egy, a hazai pedagógus-előmeneteli rendszerhez illeszkedő javaslatot a pedagógusok digitáliskompetencia-szintjeinek meghatározásához és fejlesztéséhez. A javaslat szerint a pedagógusok digitális kompetenciáinak szintjét és

megfelelőségét csak az adott munkaköri feladatokhoz kapcsolódó digitális elvárások függvényében lehet értékelni. Napjainkra a Digitális Pedagógiai Módszertani Központ (2021) munkájának eredményeként megvalósult egy online használható értékelési eszköz, melynek segítségével a pedagógusok képessé válhatnak a digitális technológia tanítási célú használatához kapcsolódó erősségeik és gyengeségeik azonosítására. Többek között Horváth és munkatársai (2022) is rámutattak arra, hogy az utóbbi időkből jelentős változás tapasztalható abban, ahogyan a szakirodalom a tanárok digitális technológiákhoz való viszonyát és az ahhoz kapcsolódó tudásukat értelmezi. A digitális kompetenciaként történő meghatározás már nem kizárólag a készségekre fókuszál, hanem lehetővé teszi a fogalom szélesebb értelmezését is, melyben a tudás és képesség mellett attitűd jellegű elemek is megjelennek.

A Nemzeti Alaptanterv 2012-ben megjelent verziója nagy részletességgel tárgyalja a digitális kompetencia tartalmi elemeit. Az Alaptanterv digitális kompetencia meghatározása teljes mértékben megfeleltethető a DigComp keretrendszer digitális kompetencia területeinek és az azokhoz tartozó egyes kompetenciáknak (Magyarország Kormánya, 2012, pp. 10654-55). A 2020-as NAT-ban azonban a digitális kompetencia területeinek részletező és szisztematikus kifejtése nem történik meg (Egervári & Kovács, 2021).

A kutatás előzményei és célja

A 2020-ban kezdődő világvárvány hatására egyik-napról a másikra online térbe került oktatás erőteljes digitális készségeket igényelt a pedagógusoktól. Sokakban felmerült a kérdés, hogy milyen mértékben volt a magyar pedagógus társadalom felkészült a digitális átállásra, és a leendő pedagógusok digitális felkészültsége is nagyobb hangsúlyt kapott. A közoktatás mellett a felsőoktatás is a digitális térbe kényszerült, így a tanárszakos hallgatók valós tapasztalatokat szereztek saját kompetenciaállapotukról.

Az EFOP-3.3.3-VEKOP-16-2016-00001 „Az én könyvtáram” című kiemelt projektnek köszönhetően 2019 végén lehetőség nyílt egy önértékelésen alapuló digitális kompetencia felmérés elvégzésére a pedagógushallgatók körében. A kutatás elsődleges célja annak a feltárása volt, hogy milyen szintű kompetencia jellemzi a tanárszakos hallgatókat a DigComp által definiált öt kompetenciaterület huszonegy kompetenciájának vonatkozásában, és kimutathatók-e érdemi különbségek a gyakorló pedagógusok és a pedagógushallgatók között? A pedagógusok kompetencia vizsgálata ugyanennek a projektnek a keretében valósult meg 2017 végén (Eszenyiné, 2018). A kérdés úgy is megfogalmazható, hogy a tanárszakos hallgatók digitális kompetencia szintje elegendő-e ahhoz, hogy a NAT 2012-es verziója szerint a tanulóktól elvárt digitális kompetencia követelmények teljesülhessenek. A NAT ezen verziójának a használatát több tényező is indokolta. Egyrészt a tanárszakos hallgatók digitális felkészítése 2019-ben még ennek a tantervnek a szellemében zajlott, másrészt pedig a NAT ezen verziójának digitális kompetencia értelmezése feleltethető meg a felméréshez használt DigComp kompetenciamérő keretrendszerével.

A világvárvány hatására fogalmazódott meg a gondolata egy újabb, pedagógushallgatók körében végzett digitális kompetenciamérésnek 2022-ben, melynek célja annak

vizsgálata volt, hogy a tartósan online környezetbe kerülő tanulás és társas érintkezés volt-e bármiféle befolyással a tanárszakos hallgatók digitális készségeire? Figyelembe véve, hogy a 2022-es felmérés reprezentativitása jelentős mértékben alatta marad a 2019-esének, az elemzés során nyert következtetések jelzés értékűnek tekinthetők, ugyanakkor az eredmények összhangban állnak azokkal a megállapításokkal, amelyeket saját tanárszakos hallgatóink osztottak meg velünk beszélgetéseink során.

A vizsgálat módszertana

A jelen tanulmányban ismertetett pedagógusjelöltek körében végzett első digitális kompetencia vizsgálatra 2019 végén került sor. Ekkor már rendelkezésre állt ugyan a DigCompEdu keretrendszer, azonban a felmérés a következő megfontolások miatt a DigComp 1.0 verzióra épült. 2017-ben a EFOP-3.3.3-VEKOP-16-2016-00001 „Az én könyvtáram” című kiemelt projekt keretében lezajlott egy országos reprezentatív pedagógus kompetenciamérés a DigComp első verziójára építve. Kifejezett elvárás volt a projekt részéről, hogy a 2019-es hallgatói és a két évvel korábbi pedagógus eredmények könnyen összehasonlíthatók és értelmezhetőek legyenek. Ez csak olyan módon valósulhatott meg, hogy az önértékeléshez használt mérőeszköz változatlan maradt. Tekintettel arra, hogy a DigComp különböző verziói közötti különbségek nem kvalitatív jellegű eltérések, bármelyik verziót alkalmazva érvényes és értelmezhető eredmények nyerhetők, és akár a különböző verziók szerint elvégzett vizsgálatok eredményei is összehasonlíthatók, természetesen nagyobb erőfeszítések árán. A DigComp (Ferrari, 2013) megalkotói szándéka szerint az uniós állampolgárok digitális kompetenciáinak felmérésére szolgál, önértékelési eszközkészlet vagy kompetenciaszintet mérő keretrendszer formájában. Az ismertetett felmérések mindegyike önértékeléssel zajlott, ugyanannak a mérőeszköznek az alkalmazásával. A DigComp 1.0 az öt (információ, kommunikáció, tartalomfejlesztés, biztonság, problémamegoldás) kompetenciaterülethez tartozó huszonegy kompetencia kapcsán világosan definiálja az alap, a közép és a haladó jártassági szinteket. A felmérések alapjául szolgáló kérdőíveken valamennyi kompetenciaterület minden egyes kompetenciájára önálló kérdés vonatkozott, a három szintnek megfelelő leírásokkal. A szintet jellemző attribútumok szükség szerint kiegészültek a meghatározás megértését segítő magyarázó szöveggel, a pedagógusi munkából származó esetleírással. A vizsgálatban résztvevők nem tudták, hogy az egyes szintleíró attribútumok melyik jártassági szinthez tartoznak valójában.

Az adatfelvétel mindkét hallgatói vizsgálat során online kérdőívvel történt. A 2019-es adatfelvételhez a minta nagyságát és összetételét az EFOP Projektiroda határozta meg, a projekt célkitűzéseire igazodva, megyénként és képző intézményenként a pedagógusképzés jellege szerint (óvoda, általános iskola, középfokú oktatási intézmény, egyéb) megadva a kívánt egyedszámot. A minta nagysága alatta maradt a kívánatos mértéknek, 158 fő töltötte ki a kérdőívet, azonban összetételét tekintve reprezentatívnak mondható a képzőhelyek megoszlása és a leendő munkahelyek szempontjából.

A 2022-es felmérés már nem a projekt keretében valósult meg, 52 aktív tanárszakos hallgató vett részt benne a korábbi felmérésben legmagasabban reprezentált megyék képzőhelyeiről, köztük leendő általános iskolai és középiskolai tanárjelöltek, valamint

leendő óvodapedagógusok is. A válaszadók viszonylag alacsony száma miatt az eredmények elsősorban jelzésértékűnek tekinthetők, és leginkább a problématerületek prioritizálására alkalmasak. Mindkét felmérésben a Nemzeti Alaptanterv műveltségi területeinek majdnem mindegyikéről vett részt hallgató. A műveltségi területre irányuló kérdés arra irányult, hogy a válaszadó a végzés után melyik területen fog dolgozni mint frissdiplomás. Váratlan, de a fiatal pályaelhagyók nagy arányát ismerve nem meglepő, hogy 2019-ben a válaszadók 18, 2022-ben pedig már 35 százaléka választotta az egyéb opciót, tehát nem fog egyetlen területen sem tanítani. Leendő munkahelyének 2019-ben a hallgatók 17, 2022-ben pedig 23 százaléka nem közoktatási intézményt jelölt meg.

A pedagógus pályán nemek szempontjából alapvetően női dominancia érvényesül, ahogyan azt az MTA Közgazdaság- Tudományi Intézete által közölt adatok is alátámasztják, melyek szerint a főállású, teljes munkaidőben foglalkoztatott pedagógusok 80 százaléka nő, az általános iskolákban ez az arány nagyobb, 85 százalék, az óvodákban pedig gyakorlatilag 100 százalék (Hajdu et al., 2018). Jelen felmérések tekintetében 2019-ben a férfi-nő arány 10-90 százalék, míg 2022-ben 27-73 százalék volt. Ez utóbbi minta a nemek szempontjából reprezentatívabbnak tekinthető. Ez a kérdés azért fontos, mert a nemek szerinti digitális készségek közötti különbségek még mindig jelentősek és valószínűleg a társadalom számos szintjén fennmaradnak. Ezek a különbségek még markánsabbak a magasan képzett csoportokban és a fiatalabb korcsoportok körében is relevánsak (Martínez-Cantos, 2017).

A felmérés eredményei - Általános megállapítások

Napjainkban a közoktatásban résztvevő gyerekektől számos, a digitális kompetencia körébe tartozó képesség- és készség együttes várható el (M. Pintér, 2016). Ezek a következők:

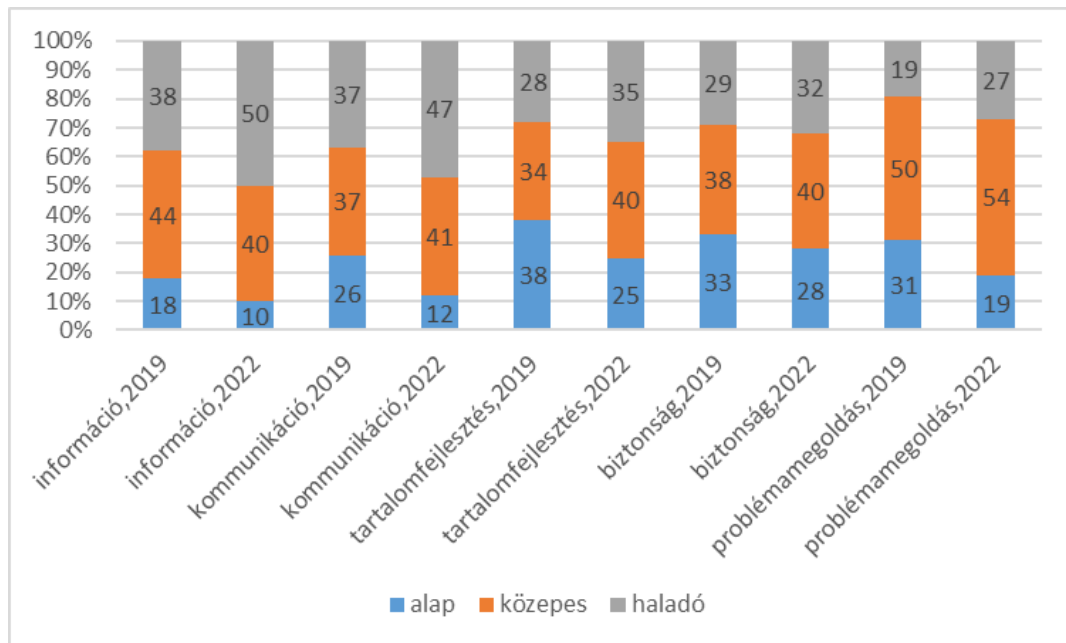
- ismeretek: minimális jogi és etikai szabályok ismerete, információkezelés, szövegszerkesztés alapvető fogalmainak ismerete;
- készségek: elektronikus információk, adatok és fogalmak keresése, gyűjtése és feldolgozása, megfelelő segédeszközök (szoftver és hardver) használata összetett információk létrehozása, bemutatása vagy értelmezése céljából, internetes oldalakon található szöveges, vizuális vagy audiovizuális tartalom elérése és az azokon belül történő keresés;
- attitűdök: hajlandóság az infokommunikációs technológiák (nem csak a közösségi oldalak) használására, illetve kritikai és reflektív szemlélet alkalmazása a rendelkezésre álló információk értékelése során, pozitív viszonyulás az internet és különféle technológiai eszközök használatához és fogékonyság a világháló biztonságos és felelős használata iránt.

A Nemzeti Alaptanterv 2012-ben megjelent verziója nagy részletességgel tárgyalja a digitális kompetencia tartalmi elemeit. „A digitális kompetencia felöleli az információs társadalom technológiáinak (információs és kommunikációs technológia, a továbbiakban IKT) és a technológiák által hozzáférhetővé tett, közvetített tartalmak magabiztos, kritikus és etikus használatát a társas kapcsolatok, a munka, a kommunikáció és a szabadidő terén. Ez a következő készségeken, tevékenységeken alapul: az információ felismerése (azonosítása), visszakeresése, értékelése, tárolása, előállítás, bemutatása és cseréje; digitális tartalomalkotás- és megosztás, továbbá kommunikációs együttműködés az interneten keresztül. Szükséges képességek, készségek, ismeretek és attitűdök: A digitális kompetencia az IKT természetének, szerepének és lehetőségeinek megértését, alapos ismeretét, illetve ennek alkalmazását jelenti a személyes és társadalmi életben, a tanulásban és a munkában. Magába foglalja a főbb számítógépes alkalmazásokat – szövegszerkesztés, adattáblázatok, adatbázisok, információ-tárolás- és kezelés, az internet által kínált lehetőségek és az elektronikus média útján történő kommunikáció (e-mail, hálózati eszközök) – a szabadidő, az információ-megosztás, az együttműködés, hálózatépítés, a tanulás, a művészetek és a kutatás terén. A tanulónak értenie kell, miként segíti az IKT a kreativitást és az innovációt, ismernie kell az elérhető információ hitelessége és megbízhatósága körüli problémákat, valamint az ezek kiszűrésére használatos alapvető technikákat, továbbá az IKT interaktív használatához kapcsolódó veszélyeket és etikai elveket, valamint a szerzői jogból és a szoftver-tulajdonjogból a felhasználókra vonatkozó jogi kereteket.” (Magyarország Kormánya, 2012, pp. 10654-55)

Az Alaptanterv digitális kompetencia meghatározása teljes mértékben megfeleltethető a DigComp keretrendszer digitális kompetencia területeinek és az azokhoz tartozó egyes kompetenciáknak. A DigComp tartalmazza a 2012-es NAT-ban felsorolt valamennyi készségelemet, így tökéletesen alkalmas eszköz annak megítéléséhez, hogy a leendő pedagógusok felkészültsége eléri-e a tanulóktól elvárt digitális kompetencia szintet.

A felmérés összegző adatait az egyes kompetenciaterületek jártassági szintjeinek arányaival az 1. ábra tartalmazza.

1. ábra: Digitális kompetenciaterületek eredményei a pedagógus hallgatók körében 2019-ben és 2022-ben (N=158;52)



Forrás: saját ábra

A pedagógushallgatók legerősebb kompetenciaterületének mindkét vizsgált évben, 2019-ben és 2022-ben is, az információ kompetenciaterület bizonyult. Ezen a kompetenciaterületen volt a legkisebb az alapszinten állók aránya (18 és 10 százalék) és legmagasabb a haladó szinten állóké (38 és 50 százalék). Míg 2019-ben az információkezelés területén a hallgatók legnagyobb hányadának (44 százalék) csak közepes erősségű készségeik voltak, addig 2022-ben már a hallgatók fele haladó szinten áll. A 2017-es pedagógus kompetenciavizsgálat eredményeihez mérten (Eszenyiné, 2018) a 2019-es hallgatói kompetenciamutatók némileg gyengébbek, a pedagógusok körében 4 százalékkal nagyobb volt a haladó, és 2 százalékkal kisebb az alapszinten állók aránya. Az információ kompetenciaterület az egyetlen, amelyen az aktív pedagógusok kompetenciái jobbak voltak, mint a hallgatóké. Ezen kívül valamennyi további kompetenciaterületen a hallgatói kompetenciafőlény volt jellemző a 2019-es hallgatói vizsgálat alapján. Tekintettel arra, hogy a 2022-es hallgatói eredmények minden mutatójukban jobbnak mutatkoztak, mint 2019-ben, megállapítható, hogy nagy valószínűséggel a hallgatói digitális készségek napjainkban is felülmúlják a gyakorló pedagógusokét. Természetesen nem tudjuk, hogy a pandémia idején bekövetkezett online oktatás milyen mértékben növelte a pedagógusok digitális készségeit, de figyelembe véve azt, hogy ez a körülmény a hallgatókra is kompetencianövelő hatást gyakorolt, feltételezhetjük, hogy a hallgatói főlény megmaradt. Az életkor és a digitális jártasság kapcsolata vitathatatlanul szignifikáns viszony, de nagyon bonyolult és a sztereotípiákon messze túlmutató összefüggések tárhatók fel, ha részletekbe menően, az egyes kompetenciák szintjén vizsgálódunk. Az Eurostat 2019-es adatai alapján a diplomások életkori csoportjainak digitális készségeit elemezve a következő kép rajzolódik ki: A húszas éveik elején járok háromnegyedének alapszint feletti a digitális készségei, a 25-54 éveseknek már csak

61 százaléka, az 55-74 éves korosztályhoz tartozóknak pedig már csak szűk harmada rendelkezik alapszint feletti kompetenciával. Ugyanakkor említést érdemel az a tény, hogy a frissdiplomás fiatalok csoportjában is magas, 7 százalék azoknak az aránya, akiknek nagyon gyengék a digitális készségeik. A 25-54 évesek közül minden tizedik, az idősebbek közül pedig minden negyedik diplomás birtokol hasonlóan gyenge kompetenciákat (Eurostat, 2023).

A hallgatók második legerősebb kompetenciaterülete mindkét vizsgált évben a digitális környezetben végzett kommunikáció volt. A felmérések azt mutatják, hogy a digitális környezetben szükséges kommunikációs készségekben erősödtek meg leginkább a hallgatók az elmúlt néhány évben. Drasztikusan csökkent a csak alapszinten kommunikációképes hallgatók aránya, és ugyanakkor jelentős mértékben nőtt a haladó szinten kommunikálni képeseké. Figyelembe véve, hogy az online oktatásban való közreműködés minden résztvevőtől megkövetelte a tartalommegosztásra, kollaborációra való hajlandóságot és készséget, így logikus következménynek tűnik, hogy ez a kompetenciaterület erősödött a legnagyobb mértékben. A kommunikáció kompetenciaterület 2022-re az információkezelés kompetenciaterülettel azonos erősségűvé vált. A 2019-es eredmények alapján a hallgatók kis mértékben kompetensebbek voltak a digitális kommunikációban, mint az aktív pedagógusok, de ez nem meglepő, mivel a kommunikáció kompetenciaterület egyértelműen életkorfüggő.

A 2019-es felmérésben a biztonság kompetenciaterület volt a harmadik a pedagógushallgatók körében a haladó szint aránya szerint rendezve a sort, és így volt ez a tanároknál is, de kompetenciaképük nagymértékben különbözött a hallgatókétól. A hallgatók 33 százalékának volt alapszintű biztonsági kompetenciája, a pedagógusok körében viszont már 40 százalékos volt a szint kiterjedtsége a 2017-es adatok alapján. (Eszenyiné, 2018). A 2022-es hallgatói felmérés változást hozott a kompetenciaterületek sorrendjében mind a haladó, mind pedig az alapjártassági szintek szerint rendezve azt. A tartalomelőállítás területén egyértelműen jelentősen javultak a hallgatói készségek az elmúlt három év során. Jelentősen kisebb lett az alapjártassággal bírók aránya (-13%), és nagyobb a haladó szinten állóké, mintegy 7 százalékkal. A kommunikáció kompetenciaterülethez hasonlóan a tartalomelőállítás kapcsán is erőteljesen felvetődik annak a lehetősége, hogy a pandémia ideje alatt kényszerűen használt online oktatási térben végzett munka során megerősödtek a digitális tartalmak előállításához, felhasználásához kötődő készségek is.

Arról nincs tudomásunk, hogy az aktív pedagógusok körében milyen hatással volt a Covid-helyzet a tartalomelőállítási kompetenciáikra, de feltételezhetően esetükben is pozitív változás történt. Erre szükség is van, mivel a 2017-es vizsgálat tanúsága szerint 43 százalékuknak csak alapjártassága volt ezen, a közoktatásban kiemelten fontos kompetenciaterületen, és csak minden negyedik pedagógus volt képes haladó szinten digitális tartalmat fejleszteni (Eszenyiné, 2018). A 2012-es NAT megfogalmazása szerint a tartalomfejlesztés már a gyerekektől is elvárt készségcsoporthoz tartozik. Az alaptanterv az elvárások között felsorolja ezen a területen a főbb számítógépes alkalmazások, például szövegszerkesztés, adattáblázatok kezelését, és ide tartozik a komplex információ előállítását, bemutatását és megértését elősegítő eszközök használata is (Magyarország

Kormánya, 2012). Többek között az előbbieken megfogalmazott elvárások miatt is nagy jelentősége van annak, hogy a tanárszakos hallgatók tartalomfejlesztéshez kötődő készségeikben határozott fejlődés tapasztalható.

A biztonság kompetenciaterülethez visszatérve megállapítható, hogy ez a készség-halmaz rezisztensnek bizonyult az online oktatási környezet feltételezett kompetencianövelő hatásaival szemben. A digitális biztonság kompetenciaképe minimális változást mutat a pandémia előtti állapothoz viszonyítva. A hallgatók jelentős hányada, körülbelül 40 százalékuk továbbra is közepesen jártas ezen a területen, de mindenképpen pozitív, ha még nem is túl nagy változás, hogy néhány százalékkal nőtt a haladók, és hasonló mértékben csökkent a csak alapvető készségekkel rendelkezők aránya.

Az előbbi gondolatmenetet folytatva, miszerint a biztonság kompetencia rezisztens az online környezettel szemben, azt mondhatjuk, hogy a problémamegoldás kompetenciaterület viszont határozottan online környezet szenzitívnek tűnik. 2019-ben a haladó szinten állók aránya a legalacsonyabb volt a többi kompetenciaterülethez hasonlítva azt, 19 százalék, a közepes szinten állók aránya pedig a legnagyobb, 50 százalék. A haladó jártassággal rendelkezők aránya a 2022-es felmérés szerint még továbbra is ezen a kompetenciaterületen a legkisebb (27 százalék), de ez a korábbihoz mérten már 8 százalékpontos emelkedést jelent. Az alapszinten lévők arányában komoly változás történt, 2019-ben még minden harmadik hallgató értékelte alapszintűre a problémamegoldó készségeit, 2022-ben viszont már csak minden ötödik.

Az információ kompetenciaterület eredményei

Az információ kompetenciaterülethez a DigComp megfogalmazásában a következő kompetenciaelemek tartoznak: Az online információhoz való hozzáférés és keresés, az információigény megfogalmazása, a releváns információ megtalálása; a források hatékony kiválasztása, az online források közötti navigálás; a személyes információs stratégia készítése; az információ gyűjtése, feldolgozása, megértése és kritikus értékelése; az információ és a tartalom kezelése és tárolása a könnyebb visszakeresés céljából; az adatok és az információ szervezése (Ferrari, 2013).

A NAT a következő kompetenciákat fogalmazza meg a tanulókkal szembeni elvárás-ként ehhez a kompetenciaterülethez köthetően: Az információ felismerése (azonosítása), visszakeresése, értékelése, tárolása; az elérhető információ hitelessége és megbízhatósága körüli problémák kezelése; az információ megkeresése, összegyűjtése és feldolgozása, kritikus alkalmazása (Magyarország Kormánya, 2012).

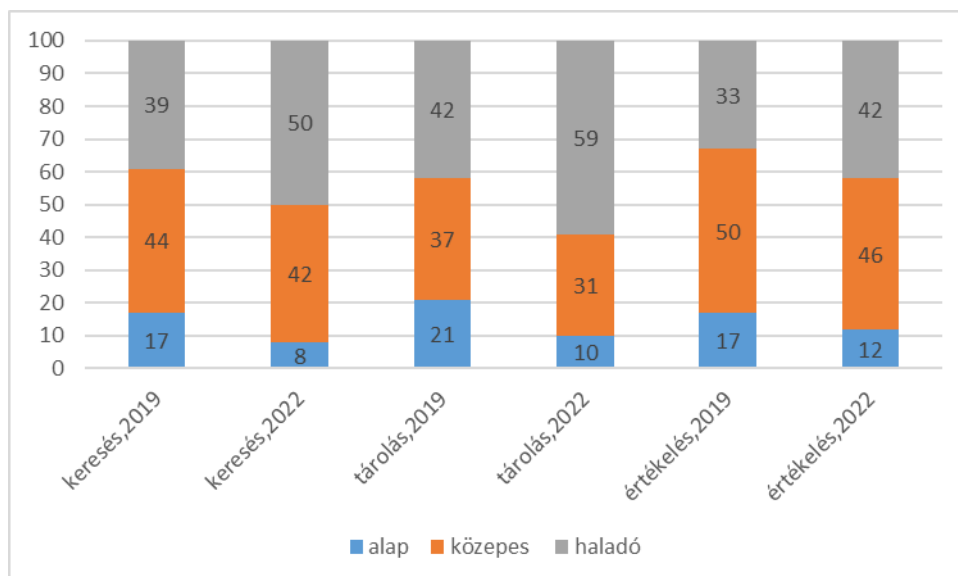
Az információ kezelése a pedagógusok számára kiemelkedően fontos kompetenciaterület. Ezért is kívánatos, hogy a pedagógushallgatók többsége haladó szintű kompetenciákkal legyen képes az információk kezelésére digitális környezetben. Az információ kompetenciaterületen haladó szinten álló személy a stratégiák széles skáláját tudja használni az internetes információkeresés és böngészés során. Képes a kapott információt szűrni és ellenőrizni. Tudja, hogy kiket kövessen az online információmegosztó helyeken. Kritikus az általa talált információval szemben, továbbá képes ellenőrizni és felmérni az információ érvényességét és hitelességét. Különböző módszereket és eszközöket tud alkalmazni a fájlok, a tartalom és az információ szervezésére. Stratégiák

sorozatát tudja felvonultatni az általa vagy mások által szervezett és tárolt tartalmak visszakeresésére és kezelésére.

Az ehhez a kompetenciaterülethez tartozó egyes kompetenciák 2019-es és 2022-es hallgatói eredményeit a 2. ábra tartalmazza. A haladó jártasság arányát tekintve a hallgatók legerősebb információkezelési kompetenciájának az információ tárolása és szervezése bizonyult mindkét vizsgálati évben. Úgy tűnik, hogy az online oktatási környezet legnagyobb mértékben erre a készség-halmazra gyakorolt pozitív hatást. Ezt nem csak a haladó jártassággal rendelkezők arányának egyértelmű növekedése jelzi, hanem az is, hogy a csak alapszinten állók aránya is jelentősen kisebb lett. 2019-ben minden ötödik hallgató vélte úgy, hogy alapszinten képes a megtalált információt strukturálni, és visszakereshetővé tenni azt későbbi felhasználás céljából, 2022-ben viszont már csak minden tizedik. A 2022-es felmérésből, a 2019-es eredményeket is figyelembe véve megállapítható, hogy napjainkban a pedagógusjelöltek mintegy 60 százalékának nem jelent nehézséget, hogy különböző módszereket és eszközöket alkalmazzon a fájlok, a tartalom és az információ szervezésére. Stratégiák sorozatát tudják felvonultatni az általuk vagy mások által szervezett és tárolt tartalmak visszakeresésére és kezelésére. Nem okoz számukra gondot, hogy mobil adathordozóra mentsenek anyagokat, és képesek felhőszolgáltatást is igénybe venni, hogy könnyebb legyen megosztani a dokumentumokat.

Ezen a területen a pedagógusok 2017-es vizsgálatának eredményei sem maradtak el a 2019-es hallgatói eredményektől. Akkor a tanárok 40 százalékának volt haladó, és mindössze 18 százalékának alapszintű a tárolási kompetenciája (Eszenyiné, 2018). Feltehető, hogy az online oktatás kihívásai esetükben is kompetencianövelő hatást gyakoroltak.

2. ábra: Információ kompetenciaterület hallgatói eredményei, 2019 és 2022 (N=158;52)



Forrás: saját ábra

2022-ben a hallgatók fele haladó információkeresési készségekkel rendelkezik, és 10 százalék alá zsugorodott az alapjártassággal rendelkezők aránya. A tanárok 5 évvel ezelőtti mutatói lényegesen gyengébbek a 2019-es hallgatói mutatóknál is, alapszinten 20, haladó szinten pedig 36 százalékuk állt. Nagyon pozitív elmozdulásnak tekinthető, hogy a hallgatók esetében jelentős csökkenés figyelhető meg az alapjártassággal rendelkezők arányában, figyelembe véve azt, hogy az alapszinten állók csupán csak arra képesek, hogy egy általános internetes keresőt használva online kereséseket hajtsanak végre. Feltételezhető, hogy ezek a hallgatók a saját szakirodalmi információs igényüket sem képesek megfelelő módon kielégíteni, és ezen a területen nem lesznek képesek a gyerekek digitális kompetenciáit sem fejleszteni.

2017-ben a pedagógusok csoportjának az információ és az információforrások értékelése volt a legerősebb információs kompetenciája. A pedagógusok fele haladó szinten állt, és minden tizedik pedagógusnak volt alapszintű jártassága ezen a területen (Eszenyiné, 2018). 2019-ben és 2022-ben a hallgatók kompetenciáit vizsgálva, a gyakorló pedagógusokétól jelentősen eltérő helyzet bontakozik ki. A hallgatóknak egyértelműen az információ és források értékelése a leggyengébb készségük annak ellenére, hogy a két vizsgálat között eltelt három év határozott javulást hozott ezen a területen is. Sokkal nagyobb arányban tartják haladó szintűnek információértékelési készségeiket a hallgatók 2022-ben, mint 2019-ben. Azonban a haladók aránya még így is alatta marad a gyakorló pedagógusok körében 2017-ben tapasztalt 50 százalékos aránynak. Napjainkban a hallgatók több mint 10 százalékának csak alapkészségeik vannak az információ értékelése területén. Tudják, hogy nem minden online információ megbízható, de nem képesek összehasonlítani a különböző információforrásokat, és nem győződnek meg arról, hogy mennyire lehet megbízni a forrásokban közölt információkban.

A kommunikáció kompetenciaterület eredményei

A DigComp filozófiája szerint a kommunikáció kompetenciaterület hat kompetenciát foglal magába, a technológia segítségével végzett interakciót, az információ és a tartalom megosztását, az online állampolgárság gyakorlását, a digitális csatornákon folytatott együttműködést, az online és virtuális interakciók során alkalmazott viselkedési normákat és a digitális személyazonosság kezelését.

A kommunikáció kompetenciaterület valamennyi kompetenciáját haladó szinten birtokló személy az online kommunikációt szolgáló eszközök széles skáláját használja. A digitális kommunikációnak a céljaihoz leginkább illeszkedő módjait és útjait tudja alkalmazni. Képes menedzselni, fogadni a kommunikáció különböző típusait. Az online közösségekben, hálózatokon, együttműködési felületeken aktívan képes információt, tartalmat és forrásokat megosztani másokkal. Aktív résztvevője az online térnek. Tudja, hogyan lehet aktívan bekapcsolódni az online részvételbe, és képes számos különféle online szolgáltatást használni. Gyakran és magabiztosan használ számos kollaborációra alkalmas eszközt, hogy együttműködjön másokkal a források, a tudás és a tartalom előállításában és megosztásában. A különböző digitális kommunikációs helyekhez és környezetekhez alkalmazkodva képes alkalmazni az online etikett szabá-

lyait. Stratégiát fejleszt ki, hogy feltárja a nem kívánatos viselkedést. Folyamatosan keresi a lehetőségét, hogy naprakész maradjon az online etikett legújabb kérdéseinek megismerésében és kezelésében. A környezethez és a célokhoz igazodva többféle digitális identitást menedzsel, nyomon követi az online interakciói során keletkezett információkat és adatokat, tudja, hogyan védje meg a digitális jó hírnevét (Ferrari, 2013).

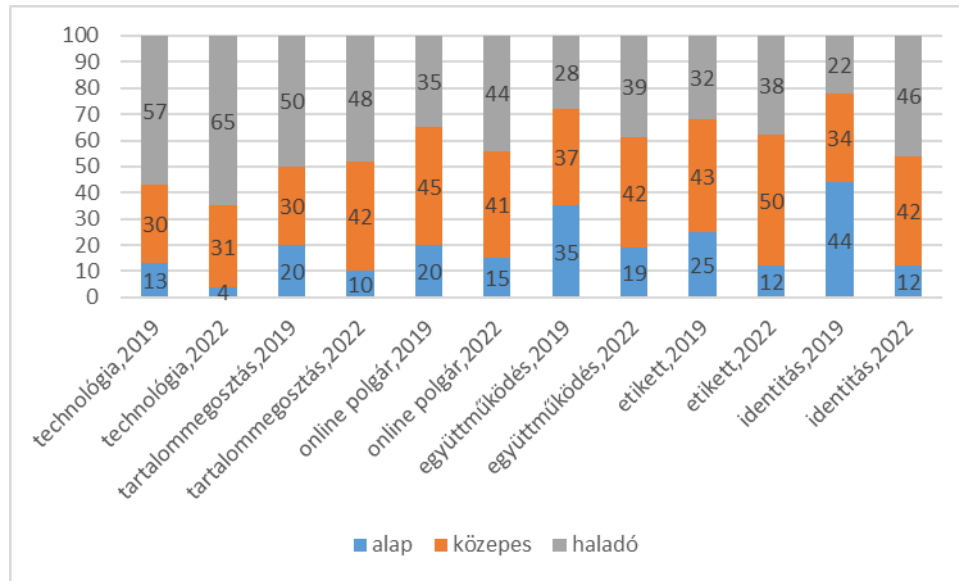
A 2012-es alaptanterv a kommunikáció kompetenciaterülethez köthető következő elemeket sorolja fel:

- digitális tartalomalkotás- és megosztás, kommunikációs együttműködés az interneten keresztül,
- az internet által kínált lehetőségek és az elektronikus média útján történő kommunikáció (e-mail, hálózati eszközök) – a szabadidő, az információ-megosztás, az együttműködés, hálózatépítés, a tanulás, a művészetek és a kutatás terén,
- etikai elvek, a szerzői jogból és a szoftver-tulajdonjogból a felhasználókra vonatkozó jogi keretek (Magyarország Kormánya, 2012).

A kommunikáció kompetenciaterület hallgatói eredményeit a 3. ábra tartalmazza. A két felmérés alapján megállapítható, hogy valamennyi kommunikációs kompetencia erősödött az elmúlt években. A legkevésbé jelentős változás az állampolgári jogok online gyakorlása és az online viselkedéskultúra terén figyelhető meg. A 2022-es vizsgálat reprezentativitásának hiányosságai ellenére is kijelenthető, hogy a pandémia hatására az online térbe került oktatás és társas kapcsolatok kikényszerítették a kommunikációs készségek fejlesztését. Az online kommunikációt szolgáló technikai eszközök kiterjedt és céljaiknak megfelelő alkalmazása már 2019-ben is a hallgatók 57 százalékára volt jellemző, és 2022-re ez a mutató 65 százalékra nőtt. Napjainkban alig vannak olyan hallgatók, akik csak alapszinten élnek a technikai eszközök lehetőségeivel, és a kommunikációs eszközök alapvető funkcióinak használatával lépnek kapcsolatba másokkal. A 2017-es pedagógus vizsgálatban is a kommunikációs technológia használata bizonyult a legerősebb kompetenciának, de a tanári eredmények alatta maradtak a hallgatóinak.

A haladó szintet figyelembe véve a második erősnek tekinthető kommunikációs kompetencia a tartalommegosztás lett mindkét hallgatói vizsgálatban. Ez a leendő pedagógusok számára választott hivatásuk jellegéből adódóan egyik nagyon fontos kompetencia, így öröndetes a haladók nagy aránya, minden másodiknak van magasszintű tartalommegosztási készsége. Pozitív változás ezen a területen az alapszinten állók arányának csökkenésében mutatkozik meg a 2022-es felmérés szerint. 2019-ben minden ötödik, 2022-ben viszont már csak minden tizedik pedagógusjelölt rendelkezik alapszintű kompetenciával. Ők csak egyszerű technológiai eszközökön képesek másokkal fájlokat és tartalmakat megosztani. A pedagógusok öt évvel ezelőtt 7 százalékkal kevesebben álltak haladó és 3 százalékkal többen alapszinten, mint a hallgatók 2019-ben, de az ő esetükben is a tartalommegosztás volt a második a kommunikációs kompetenciák rangsorában.

3. ábra: Kommunikáció kompetenciaterület hallgatói eredményei, 2019 és 2022 (N=158;52)



Forrás: saját ábra

Az online részvétel, az állampolgári jogok online gyakorlása, valamint a digitális világ illemszabályainak ismerete hasonlóan átlagos erősségű kompetenciái a hallgatóknak. A 2022-es adatok az etikett világában alapszinten állók arányának csökkenése mellett azt is mutatják, hogy a hallgatók egyre nagyobb arányban élnek az állampolgári jogok online gyakorlásával haladó szinten. A két kompetencia 2017-ben is nagyon hasonló képet mutatott, de az aktív pedagógusok körében akkor néhány százalékkal nagyobb volt a haladó és kisebb az alapszinten állók aránya, mint a 2019-es hallgató felmérésben.

A pandémia miatti lezárások rámutattak annak fontosságára, hogy a digitális technológia által felkínált lehetőségekkel élve képesnek kell lennünk együttműködésre a tanulás és a munka világában egyaránt. Ezt a kompetenciát ugyanakkor a hallgatóknak és a pedagógusoknak is csak viszonylag szűk köre birtokolta haladó szinten a Covid-helyzetet megelőző években. 2019-ben a hallgatók 28 százalékának és 2017 végén a pedagógusok 23 százalékának volt haladó szintű kollaborációs kompetenciája. Alapszinten majdnem azonos arányban álltak, a hallgatóknak 35, a pedagógusoknak pedig 38 százaléka csak a hagyományos technológiákat vagy egyszerű digitális eszközöket használva volt képes másokkal együttműködni. A hallgatók körében határozott pozitív irányú változást hozott az online oktatási környezet. Több, mint 10 százalékkal nőtt a haladó, és ennél jelentősebb mértékben csökkent az alapszintű együttműködésre képesek aránya.

A digitális személyazonosság menedzselésében egyértelműen kirajzolódik az a tendencia, hogy hallgatók egyre több digitális identitást menedzselnek, több platformon is aktív szereplői az online térnek. A második hallgatói felmérés alapján legalább másfélszeresére nőtt az alapszintet meghaladók aránya. A 2017-es pedagógusfelmérés szerint az aktív pedagógusok gyakorlatilag a hallgatók körében 2019-ben tapasztaltakkal megegyező módon menedzselték saját digitális identitásukat.

A tartalomfejlesztés kompetenciaterület eredményei

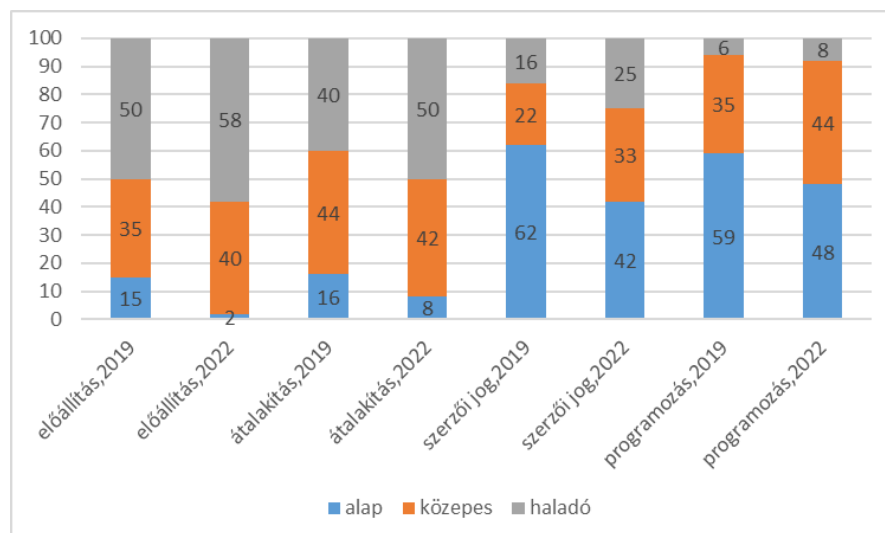
A tartalomfejlesztés kompetenciaterület négy kompetenciát foglal magába, ezek a tartalom előállítás, a saját vagy mások által előállított tartalom kreatív és innovatív újra formálásának képessége, valamint a szerzői jog és a programozás (Ferrari, 2013). A kompetenciaterület részletes eredményeit a 4. ábra tartalmazza.

A 2017-es pedagógusfelmérés a tartalomfejlesztés kompetenciaterületen gyenge pedagógusi készségeket tárt fel (Eszenyiné, 2018). Ebben a témakörben az alaptanterv többek között elvárja a tanulóktól a főbb számítógépes alkalmazások, például szövegszerkesztés, adattáblázatok kezelését. Ezeken kívül az elvárt kompetenciák közé tartozik a komplex információ előállítását, bemutatását és megértését elősegítő eszközök használata is. A tanulónak értenie kell, miként segíti az IKT a kreativitást és az innovációt, és ismernie kell a szerzői jog és a szoftver-tulajdonjog területéről a felhasználókra vonatkozó jogi kereteket (Magyarország Kormánya, 2012).

Mindkét hallgatói felmérés szerint a leendő pedagógusok legerősebb jártassággal a tartalomelőállításban rendelkeznek, és alapszinten a 2022-es adatok szerint már csak elenyésző hányaduk áll. Napjainkban a tanárjelöltek szinte mindegyike képes legalább arra, hogy önállóan, prezentációs szoftver segítségével látványos prezentációt készítsenek egy-egy tanórára, foglalkozásra, és izgalmas képeket is beillesszenek az anyagba. A tapasztalt javulás feltételezésünk szerint ezen a területen sem lehet független az online munkakörnyezet hatásaitól.

2017-ben a gyakorló pedagógusok 23 százaléka értékelte alapszintűnek készségeit. Ez azt jelenti, hogy elő tudnak állítani egyszerű digitális tartalmakat, szöveget, táblázatot, képeket vagy hangdokumentumot.

4. ábra: Tartalomfejlesztés kompetenciaterület hallgatói eredményei, 2019 és 2022 (N=158;52)



Forrás: saját ábra

A már kész digitális tartalmak újraformálásának készsége is fejlődött a pedagógus-hallgatók körében a két felmérés között eltelt időben. 10 százalék alá csökkent azoknak

az aránya, akik csak olyan minimális változtatásokat képesek végrehajtani, mint például a szöveges dokumentum betűtípusának megváltoztatása, a törzsszöveg igazítása, a bekezdések behúzása. Ugyanakkor már nem tudnak feliratokat beszúrni a képekhez és ábrákhoz, automatikus tartalomjegyzéket létrehozni vagy frissíteni a meglévő változtatások után. Ezek a készségek már a közepes jártassági szint jellemzői. Ezen a szinten áll a pedagógushallgatók több, mint 40 százaléka mindkét felmérés szerint. Az aktív pedagóguseredmények néhány százalékkal voltak gyengébbek 2019-es hallgatói eredményeknél, 6 százalékkal kisebb volt a haladó és 4 százalékkal nagyobb az alapszintű jártasság aránya körükben.

A szerzői jogi ismeretek terén a pedagógusoknak és a hallgatóknak is nagyon komoly hiányosságaik vannak, de úgy tűnik, hogy a pandémiás időszak alatt ezen a területen is fejlődtek a hallgatók. 2019-ben a tanárjelöltek 62 százaléka csak alapjártassággal rendelkezett, a pedagógusok esetében ez a mutató abban az időben 64 százalék volt. A 2022-es felmérés 20 százalékpontos csökkenést jelzett az alapjártassággal rendelkezők arányában, akiknek a szerzői jogi kompetenciája mindössze arra terjed ki, hogy tisztában vannak vele, hogy az általuk megtalált tartalmak egy része szerzői jogvédelem alatt áll.

Csupán a pedagógusok 18 és a hallgatók 16 százalékának volt haladó szintű jártassága ezen a területen a pandémia előtt. 2022-ben már minden negyedik hallgató tartotta magát haladó szinten jártasnak a szerzői jogi kérdésekben.

A programozás kompetencia is kifejezetten gyenge a pedagógusok és a hallgatók körében egyaránt. Ennek a kompetenciának a helyzetét azoknak a pedagógusoknak és a pályára készülőknek az esetében kell hangsúlyosan figyelembe venni, akiknek műveltségterületükből adódó feladatuk, a logikus gondolkodás és az algoritmizálás készségének fejlesztése. A hallgatók teljes körét tekintve 2019-ben 59 százalék az alapszintű programozási készségekkel rendelkezők aránya, és mindössze 6 százalékuknak volt haladó szintű jártassága. A 2017-es vizsgálat szerint a pedagógusoknak is pontosan 6 százaléka rendelkezett haladó programozási készségekkel és 65 százalékos volt az alapszint kiterjedtsége. Az alapszint a DigComp megfogalmazása szerint nem támaszt különösebben nagy elvárásokat. Az alapszintű jártassággal rendelkező személy meg tudja változtatni a szoftverek és alkalmazások néhány egyszerű beállítását, funkcióját, például a szövegszerkesztőben be tudja állítani a stílust.

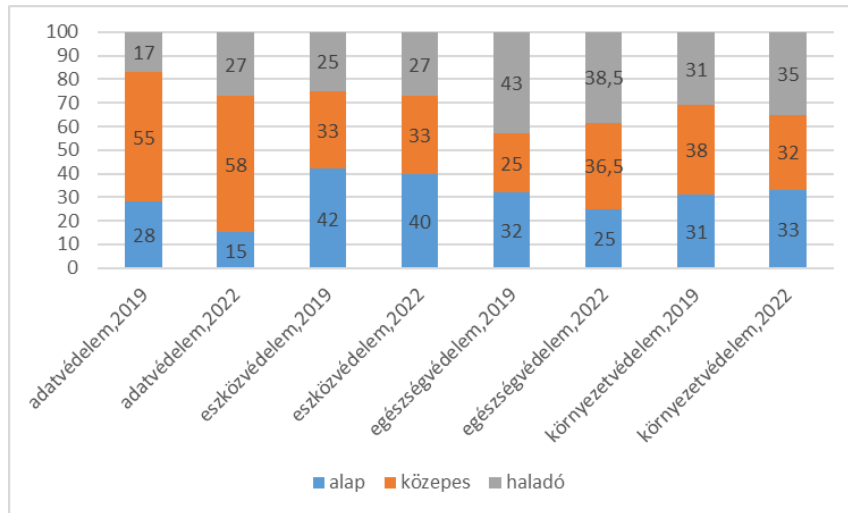
A hallgatók programozási készségeiben vélhetően bekövetkezett pozitív változásra csak az alapszinten állók arányának csökkenéséből következtethetünk.

A biztonság kompetenciaterület eredményei

A felmérés általános megállapításait tartalmazó részében már szó esett arról, hogy a biztonság kompetenciaterülethez tartozó készség-halmaz rezisztensnek bizonyult az online oktatási környezet feltételezett kompetencianövelő hatásaival szemben. A digitális biztonság kompetenciaterület képe az egyes kompetenciáit vizsgálva is csak minimális változást mutat a pandémia előtti állapothoz viszonyítva. A biztonság kompetenciaterületen a két felmérés során elért hallgatói eredményeket az 5. ábra tartalmazza.

A biztonság kompetenciaterülethez az eszközvédelem, adatvédelem, egészségvédelem és a környezetvédelem kompetenciák tartoznak.

5. ábra: Biztonság kompetenciaterület hallgatói eredményei, 2019 és 2022 (N=158;52)



Forrás: saját ábra

A haladó szinten álló személyek gyakran frissítik a védelmi stratégiájukat és képesek cselekedni, ha eszközeik veszélyben vannak. Gyakran változtatják az online szolgáltatások alapértelmezett adatvédelmi beállításait, hogy fokozzák a magánszférájuk védelmét. Tájékozottak az adatvédelmi kérdésekben, és tudják, hogyan gyűjtődnek és kerülnek felhasználásra az adataik. Tiszában vannak a technológia helyes használatával is annak érdekében, hogy elkerüljék az egészségügyi problémákat. Tudják, hogyan találják meg az online és az offline világ között a helyes egyensúlyt. Tájékozottak a technológiának a mindennapi életre, az online fogyasztásra és a környezetre gyakorolt hatásával kapcsolatos álláspontokról (Ferrari, 2013).

A kompetenciaterület legerősebb kompetenciája mindkét évben az egészségvédelem volt. A hallgatónak körülbelül 40 százaléka haladó jártassággal rendelkezik a digitális technológia egészségkárosító hatásainak megelőzésében, és minden harmadik, illetve 2022-ben minden negyedik áll közülük csak alapszinten. A biztonság kompetenciaterület egészét, és az egészségvédelmi kompetenciát tekintve is nagy az alapszintű kompetenciával rendelkezők tábora. Jelentősnek tűnő pozitív irányú elmozdulás csak az adatvédelem területén figyelhető meg. A pedagógusok 2017-es digitális kompetencia vizsgálata a 2019-es hallgatói kompetenciaképpel teljesen megegyező kompetenciaállapotot tárt fel az egészségvédelem területén.

A környezetvédelem területén az egészségvédelemhez hasonló arányokat tárt fel mindkét hallgatói felmérés. Gyakorlatilag azonos az alapszinten állók és a haladó jártassággal rendelkezők aránya, körülbelül minden harmadik hallgató sorolható valamelyik csoportba. Az alapszint birtokosai alapvető energiatakarékosági intézkedéseket tesznek, például munkájuk végeztével mindig kikapcsolják a számítógépet, és nem nyomtatnak ki mindent, ha nem szükséges, és erre bíztatják majd a gyerekeket is. Az öt

évvel ezelőtti felmérés szerint a pedagógusok a hallgatókkal megegyező arányban álltak haladó szinten, de mindössze alapjártassággal többen rendelkeztek közülük, 37 százalékuk.

A hallgatók eszközvédelemmel kapcsolatos jártassága mindkét hallgatói felmérésben ugyanazt a gyenge eredményt hozta, 40 százalékuk állt és áll továbbra is alapszinten, és a többi jártassági szinten sem történt átrendeződés. Ezek alapján feltételezhető, hogy az eszközvédelemre jelen vizsgálat szerint semmilyen hatással sem volt az intenzív online munkavégzés. A pedagógusok 2017 végi eredményei is rendkívül gyengék voltak ezen a területen, minden másodiknak közülük csak alapjártassága volt. Haladó eszközvédelmi jártassága minden negyedik hallgatónak van, a pedagógusok közül azonban csak minden ötödik állt a legmagasabb jártassági szinten 2017-ben.

A haladó jártassági szint kiterjedtsége alapján az adatvédelem tűnik a hallgatók leggyengébb digitális biztonsági kompetenciájának mindkét vizsgált évben, de az alapszintet is figyelembe véve, már egészen más kompetencia sorrend bontakozik ki. Ezen a biztonsági területen a legkisebb az alapszinten állók köre, és a pandémia idején tovább csökkent az alapjártassággal rendelkezők tábora. Ennek azért is van különösen nagy jelentősége, mert az adatvédelemben alapszinten lévők kompetenciája mindössze addig terjed, hogy vannak ismereteik arról, hogy csak bizonyos típusú információkat oszthatnak meg magukról és másokról online környezetben. Az online környezetben hosszú időn keresztül történő munkavégzés lehet a magyarázata annak is, hogy jelentős mértékben nőtt a haladó adatvédelmi kompetenciával bírók aránya. A pedagógus-hallgatók adatvédelmi kompetenciái 2019-ben jelentősen jobbak voltak a pedagóguskénál, akik körében 44 százalékos alapszintű jártasságot tárt fel a 2017-es felmérés.

A problémamegoldás kompetenciaterület eredményei

A problémamegoldás kompetenciaterület a DigComp értelmezése szerint a következő kompetenciákat foglalja magába:

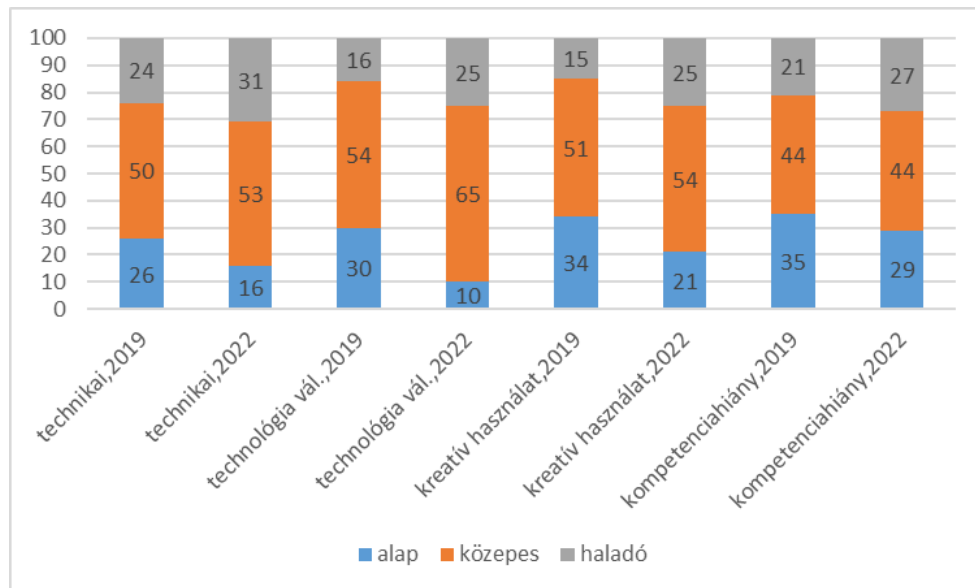
- a lehetséges technikai problémák azonosítása és azok megoldása digitális eszközök segítségével,
- a szükségletek és a technológiai válaszok azonosítása, az igény és a lehetséges megoldási mód megfeleltetése, a lehetséges megoldások és digitális eszközök kritikus értékelése,
- innováció a technológia felhasználásával, aktív részvétel és együttműködés digitális tartalom és multimédia előállításban, kreatív önkifejezés a digitális médián és technológián keresztül, tudás-előállítás és elvi problémák megoldása digitális eszközökkel támogatva,
- a digitális kompetenciahiány azonosítása, a saját kompetencia fejlesztés és megújítás szükségességének felismerése, mások támogatása saját digitális kompetenciájuk fejlesztésében, lépéstartás az új fejlesztésekkel (Eszenyiné, 2016).

A problémamegoldási kompetenciák megléte rendkívül fontos a tanárképzésben részt vevő hallgatók esetében. Nem lehet úgy felkészülni a 21. századi pedagógusi munkára, hogy a hallgató ne tudná a technológiát saját kreativitásának kifejezéséhez és

szakmai innovációjához felhasználni. Saját digitális kompetenciájuk folyamatos fejlesztése pedig pedagógusi szakmai minimumnak tekinthető.

A hallgatók problémamegoldási kompetenciáit a 6. ábra tartalmazza. Ezen világosan kirajzolódik, hogy a kompetenciaterülethez tartozó minden egyes készségterületben komoly fejlődés mutatható ki a pandémia előtti állapothoz mérten.

6. ábra: Problémamegoldás kompetenciaterület hallgatói eredményei, 2019 és 2022 (N=158;52)



Forrás: saját ábra

A haladó jártassággal rendelkezők aránya egyértelműen növekedett, az alapszinten lévők aránya pedig határozottan csökkent az elmúlt években.

A haladó és az alapszintű jártasságot is figyelembe véve a pedagógushallgatóknak a technikai problémák elhárításában van a legnagyobb jártasságuk. 2019-ben 74 százalékuk nem riadt vissza egy-egy feladat, vagy probléma megoldásától, ha nem működött a technika, képesnek tartották magukat arra, hogy az általában napi szinten felmerülő technikai problémák felével megbirkózzanak, és minden ötödik hallgató pedig már a technika használata során keletkező problémák széles körét is meg tudta oldani saját megítélése szerint. 2022-re a legalább közepesen kompetensek tábora 74-ről 84 százalékra nőtt, és minden harmadik hallgató haladó jártassággal rendelkezőnek gondolta magát. A technikai problémák kezelésében, ha nem is nagymértékben, de érezhetően jobbnak bizonyultak a hallgatók, mint a már dolgozó pedagógusok.

A feladathoz leginkább illeszkedő digitális technológia ismerete és kiválasztása, valamint annak kreatív felhasználása hasonló erősségű készségei a hallgatóknak mindkét vizsgált évben. A feladatukhoz leginkább illeszkedő technológia kiválasztásának készségében erőteljesebb mértékben fejlődtek a hallgatók a pandémia ideje alatt. A kreatív használat mutatói is határozottan javuló tendenciát mutatnak. A hallgatók legnagyobb többségének mindkét esetben közepes szintű jártassága van, 65 és 54 százalékuknak. Az alkalmas technológia kiválasztásának területén ez azt jelenti, hogy tisztában vannak vele, hogy miben lehet a technológia a segítségükre, és miben nem. Nem rutin jellegű

feladatokat is meg tudnak oldani az ismert technológiai lehetőségekkel. Céljuknak megfelelően képesek kiválasztani a megfelelő eszközt, és meg tudják ítélni az eszköz hatékonyságát. A kreatív használatot tekintve képesek felhasználni a technológiát kreatív kimenetek előállítására és problémamegoldásra. Innovatív és kreatív kimenetek előállításban együttműködnek másokkal, de alapvetően nem kezdeményezők. A 2017-es pedagógusfelmérés szerint a már aktív tanárok a technológia választása kompetencia egyes jártassági szintjein ugyanolyan arányban álltak, mint 2019-ben a hallgatók. A digitális technológia kreatív és innovatív célokra történő felhasználására a hallgatók és a tanárok csoportjában is csak 15 százaléknyi válaszadó volt képes haladó szinten. A hallgatók körében a haladó jártassággal rendelkezők száma egyértelműen nőtt, az alapszinten állóké pedig csökkent a Covid idején, és feltételezhető, hogy az online oktatás a pedagógusokra is hasonló hatással volt. Ez mindenképpen kívánatos lenne, tekintettel arra, hogy a kreatív használatban a tanárok 48 százaléka alapszintű jártassággal rendelkezett 2017 végén.

Saját kompetenciahiányának felszámolását és digitális kompetenciáinak folyamatos frissítését is egyre több hallgató végzi már alapszint felett, de a pozitív jelek ellenére még 2022-ben is ez a problémamegoldási kompetencia bizonyult a leggyengébbnek. A hallgatók mintegy 30 százaléka saját megítélése szerint alapvető ismeretekkel rendelkezik ezen a téren, de tisztában van a technológia használata során meglévő korlátaival is. A 2017-es pedagógusfelmérésből származó eredmények szerint az aktív dolgozók haladó jártasságának aránya megegyezik a 2019-es hallgatói arányokkal, de a kompetenciahiány kezelésében 7 százalékkal többen rendelkeztek csak alapszintű jártassággal, mint a pedagógusjelöltek.

Összegzés

A tanulmány elsősorban arra kereste a választ, hogy a Covid hatására tartósan online környezetben történő tanulás és társas érintkezés volt-e bármiféle befolyással a tanárszakos hallgatók digitális készségeire. A DigComp 1.0 segítségével vizsgálható öt kompetenciaterület mindegyikénél, és a hozzájuk tartozó kompetenciák többségénél is megfigyelhető volt az intenzív online környezet készségfejlesztő hatása. A hallgatói felmérések azt mutatják, hogy a digitális környezetben szükséges kommunikációs készségekben erősödtek meg leginkább a hallgatók az elmúlt néhány évben. Ezen a területen belül főként a hallgatók tartalmegosztási és a kollaborációs készségei fejlődtek a legnagyobb mértékben. A hallgatók körében a kommunikáció kompetenciaterület 2022-re az információkezelés kompetenciaterülettel azonos erősségűvé vált. A mindkét hallgatói vizsgálatban erősnek bizonyuló információkezelés területén is érzékelhető pozitív elmozdulás, főként a tárolási és keresési kompetenciákban erősödtek tovább a hallgatók. A kommunikáció kompetenciaterülethez hasonlóan a tartalomfejlesztés területén is megfigyelhető, hogy a pandémia ideje alatt kényszerűen használt online oktatási térben végzett munka során megerősödtek a digitális tartalmak előállításához, felhasználásához kötődő bizonyos készségek is. Azonban egyes tartalomelőkészítéshez szükséges kompetenciákban nem történt változás a Covid előtti állapothoz

mérten, ezek a szerzői jog és a programozás. A biztonság kompetenciaterülethez tartozó készség-halmaz rezisztensnek bizonyult az online oktatási környezet feltételezett kompetencianövelő hatásaival szemben. A digitális biztonság kompetenciaképe minimális változást mutat a pandémia előtti állapothoz viszonyítva. A problémamegoldás kompetenciaterület viszont határozottan online környezet szenzitívnek tűnik. Az elmúlt néhány évben jelentős mértékben megerősödtek a hallgatók a technikai problémák megoldásában, az aktuális feladat megoldásához leginkább alkalmas technológia kiválasztásában és alkalmazásában, valamint a technológia kreatív módon történő felhasználásában is.

Figyelembe véve azt a körülményt, hogy mindkét felmérés önbevallásra épült, a kutatás eredményeinek ellenőrzése érdekében a későbbiekben hasznos lenne gyakorlati feladatsorok segítségével is mérni az egyes kompetenciaterületek állapotát.

Irodalomjegyzék

- American Library Association (2000). *Information literacy and competency standards for higher education*. <https://alair.ala.org/handle/11213/7668>
- BME-ITTK (2007). *Magyar információs társadalom jelentés 1998–2008*. BME-UNESCO Információs Társadalom- és Trendkutató Központ. <http://mek.oszk.hu/05600/05681/05681.pdf>
- Carretero, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*. EUR 28558 EN. Publications Office of the European Union. doi: 10.2760/38842
- Digitális Pedagógiai Módszertani Központ (2021). *A pedagógusok digitális kompetenciája*. <https://digcompedu.dpmk.hu/start.php>
- Digitális Pedagógiai Fejlesztések Munkacsoport (2019). *A hazai pedagógus-előmeneteli rendszerhez illeszkedő, a DigCompEdu (2017. XII.) EU-ajánlás alapján kidolgozott javaslat a pedagógusok digitális-kompetencia-szintjeinek meghatározásához és fejlesztéséhez*. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/efop3215/Javaslat_a_pedagogusok_digitalis_kompetencia_szintjeinek_meghatarozasahoz_2020_04_30_MK.pdf
- Egervári D. & Kovács E. (2021). A XXI. századi kompetenciák megjelenése a 2020-as NAT-ban. *Tudásmenedzsment*, 22 (1. különszám), 269-282.
- Eszenyiné Borbély, M. (2016). A magyar könyvtárosok digitális kompetenciamérésének lehetséges fogalmi kerete és indikátorai. *Tudományos és Műszaki Tájékoztatás*, 63 (6-7), 236-243.
- Eszenyiné Borbély, M. (2018). Pedagógus digitális kompetencia körkép 2018. 1. rész. *Tudományos és Műszaki Tájékoztatás*, 65 (12), 627-652.
- European Union (2006). Key competences for lifelong learning – a european reference framework. *Official Journal L* 394/15-16.30.12.2006. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF>
- Eurostat (2023, February 11). *Individuals' level of digital skills (until 2019)*. https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/isoc_sk_cskl_i/default/table?lang=en
- Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: A framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. Publications Office of the European Union.
- Hajdu T., Hermann Z., Horn D., & Varga J. (2018). *A közoktatás indikátorrendszere 2017*. Magyar Tudományos Akadémia Közgazdasági- és Regionális Tudományi Kutatóközpont. Közgazdaság-Tudományi Intézet. https://kti.krtk.hu/wp-content/uploads/2018/02/A_kozoktatasi_indikatorrendszer_2017.pdf
- Horváth L., Baksa L., Csipke Á., Gutai L., & Szilágyi D. (2022). A 21. századi kompetenciák digitális technológiával támogatott fejlesztésének képessége- pilot kutatás a TPACK21 skála adaptálásáról. *Iskolakultúra*, 32 (6), 56–71. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2022.6.56>

- IFLA (n.d.). *Beacons of the information society the Alexandria proclamation on information literacy and literacy and lifelong learning*. <https://www.ifla.org/publications/beacons-of-the-information-society-the-alexandria-proclamation-on-information-literacy-and-lifelong-learning/> Letöltés dátuma: 2023. február 22.
- M. Pintér, T. (2016). Infokommunikáció használata az oktatásban: Elméleti megközelítés az oktatásinformatikai készségek fejlesztéséhez. *Gyermeknevelés*, 4 (2), 11-23.
- Magyarország Kormánya (2012). 110/2012. Kormányrendelet a Nemzeti Alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. *Magyar Közlöny*, (66), 10635-10848.
- Martínez-Cantos, J. (2017). A pending subject for gender digital inclusion in the European Union. *European Journal of Communication*, 32 (5), 419-438.
- Moeller S., Joseph A., Lau J., & Carbo T. (2011). *Towards Media and Information Literacy Indicators*. UNESCO. <https://www.ifla.org/wp-content/uploads/2019/05/assets/information-literacy/publications/towards-media-and-Information-literacy-indicators.pdf>
- Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union.
- Szaszko Rita (2019). Pedagógusok digitális kompetenciái: mérő- és önértékelő eszközök. *Létünk*, 49 (2), 53-64.
- UNESCO (2011). *ICT Competency Framework for Teachers*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000213475>
- Vuorikari, R., Punie, Y., Carretero Gomez, S., & Van Den Brande, G. (2016). *DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: the Conceptual Reference Model*. Publications Office of the European Union
- Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens - With new examples of knowledge, skills and attitudes*. Publications Office of the European Union. doi:10.2760/115376, JRC128415.

Melléklet

1. sz. melléklet: Pedagógusok (hallgatók) digitális kompetenciájának mérése, 2019, mérőeszköz

Forrás: Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár EFOP Projektiroda

A vizsgálat a Széchenyi 2020 Emberi Erőforrások Fejlesztési Operatív Program „Múzeumi és könyvtári fejlesztések mindenkinek” című, EFOP-3.3.3-VEKOP/16-2016-00001 kódszámú pályázati konstrukció keretében megvalósuló „Az én könyvtáram” kiemelt projekt keretében zajlik.

1. A következő válaszok közül jelölje be azt az egyet, amely leginkább jellemzi az Ön információkeresését, böngészését!

- Végre tudok hajtani online kereséseket keresőkön keresztül. Tudom, hogy a különböző keresők különböző eredményeket adhatnak. Például, ha tanórára vagy foglalkozásra való felkészülésemhez szükségem van egy adott témában a lehető legtöbb információra, képes vagyok azt megtalálni egy általános internetes keresőt használva.
- Tudok információt böngészni az interneten és tudok online információt keresni. Meg tudom fogalmazni az információs igényemet, és ki tudom válogatni az általam keresett megfelelő információt. Például, ha a tanórára vagy foglalkozásra való felkészülésemhez szükségem van egy adott témában a lehető legtöbb információra, több internetes keresőt használva, a téma szempontjából érdekes honlapokat böngészve, könyvtárak online katalógusaiban a témára keresve tudok információt szerezni. Képes vagyok a találati halmazomat szűkíteni, pontosítani.
- A stratégiák széles skáláját tudom használni az internetes információkeresés és böngészés során. Képes vagyok a kapott információt szűrni és ellenőrizni. Tudom, hogy kiket kövessék az online információmegosztó helyeken. Például, ha a tanórára vagy foglalkozásra való felkészülésemhez szükségem van egy adott témában a lehető legtöbb információra, több internetes keresőt használva, a téma szempontjából érdekes honlapokat böngészve, könyvtárak online katalógusaiban és a téma szempontjából releváns szaktudományi adatbázisokban a témára keresve meg tudom találni azokat. Keresőkérdésemet hozzá tudom igazítani az adott keresőrendszer által használt ellenőrzött szókészlethez. (tárgyszó-rendszerek, tezauruszok)

2. A következő válaszok közül jelölje be azt az egyet, amely leginkább jellemzi azt, ahogyan Ön értékeli az információt!

- Tudom, hogy nem minden online információ megbízható. Például, különböző internetes forrásokból számos hasznosnak tűnő információt kaptam arról, hogy

hogyan lehet a gyerekek figyelmét a leghosszabb ideig fenntartani egy-egy tanórán, foglalkozáson. Mivel egyáltalán nem vagyok benne biztos, hogy mindegyik megbízható, ezért inkább nem osztom meg az információimat a kollégáimmal.

- Össze tudom hasonítani a különböző információforrásokat. Például, különböző internetes forrásokból számos hasznosnak tűnő információt kaptam arról, hogy hogyan lehet a gyerekek figyelmét a leghosszabb ideig fenntartani egy-egy tanórán, foglalkozáson. Utána néztem a forrásoknak, hogy meggyőződjek arról, hogy mennyire lehet megbízni az általuk közölt információkban.
- Kritikus vagyok az általam talált információval kapcsolatban, és képes vagyok ellenőrizni és felmérni az információ érvényességét és hitelességét. Például, különböző internetes forrásokból számos hasznosnak tűnő információt kaptam arról, hogy hogyan lehet a gyerekek figyelmét a leghosszabb ideig fenntartani egy-egy tanórán, foglalkozáson. Ellenőriztem a források hátterét és a megbízhatatlan forrásokból származó információkat eltávolítottam. Más, szakmai körökben elismert hagyományos forrást, szakkönyvet is felhasználtam a kapott információk hitelességének megállapításához.

3. A következő válaszok közül jelölje be azt az egyet, amely leginkább jellemzi az Ön információ tárolási és visszakeresési szokásait, tevékenységeit!

- Tudom, hogy hogyan mentsek el vagy tároljak fájlokat és tartalmakat (például szövegeket, képeket, zenét, videókat, weboldalakat). Tudom, hogy hogyan kell visszajutnom az elmentett tartalomhoz. Például, ha továbbképzésen veszek részt, ahol számos beszámolót, dolgot kell készítenünk, képes vagyok ezeket a dokumentumokat szöveggé vagy PDF fájlként is elmenteni a saját asztali számítógémemre.
- Tudom, hogy hogyan kell elmenteni, tárolni vagy jelölni a fájlokat, tartalmat és információt, és van saját tárolási stratégiám. Az általam lementett és tárolt információt és tartalmat vissza tudom keresni és képes vagyok kezelni azokat. Például, ha továbbképzésen veszek részt, ahol számos beszámolót, dolgot kell készítenünk, képes vagyok ezeket a dokumentumokat szöveggé vagy PDF fájlként is elmenteni a saját asztali számítógémemre egy, a képzés során keletkező dokumentumoknak létrehozott új mappába. A biztonság kedvéért még mobil adathordozóra is lementem az anyagot.
- Különböző módszereket és eszközöket tudok alkalmazni a fájlok, a tartalom és az információ szervezésére. Stratégiák sorozatát tudom felvonultatni az általam vagy mások által szervezett és tárolt tartalmak visszakeresésére és kezelésére. Például, ha továbbképzésen veszek részt, ahol számos beszámolót, dolgot kell készítenünk, képes vagyok ezeket a dokumentumokat szöveggé vagy PDF fájlként is elmenteni a saját asztali számítógémemre egy, a képzés során keletkező dokumentumoknak létrehozott új mappába. A biztonság kedvéért még mobil adathordozóra is lementem az anyagot, valamint felhő szolgáltatást is igénybe veszek, hogy könnyebb legyen megosztani a csoporttársaimmal a dokumentumokat.

4. A következő válaszok közül jelölje be azt az egyet, amely leginkább jellemzi az Ön internetes

kommunikációját, interaktivitását a technológiák felhasználásával!

- A kommunikációs eszközök alapvető funkcióinak használatával kapcsolatba tudok lépni másokkal. (mobil telefon, VoIP - interneten keresztüli telefonálás, csevegés, email)
- Képes vagyok különféle digitális eszközökkel kapcsolatba lépni másokkal, a kommunikációs eszközök fejlettebb funkcióit használva. (mobil telefon, VoIP - interneten keresztüli telefonálás, csevegés, email)
- Az online kommunikációt szolgáló eszközök széles skáláját használom. (email, csevegés, SMS, azonnali üzenetküldés, blogok, mikroblogok, közösségi háló) A digitális kommunikációnak a céljaimhoz leginkább illeszkedő módjait és útjait tudom alkalmazni. A célközönségemhez tudom igazítani a kommunikációm módját és formáját. Képes vagyok menedzselni, fogadni a kommunikáció különböző típusait.

5. A következő válaszok közül jelölje be azt az egyet, amely leginkább jellemzi az Ön internetes kommunikációját az információ- és tartalommegosztás területén!

- Képes vagyok másokkal fájlokat és tartalmakat megosztani egyszerű technológiai eszközökön keresztül. Például, egy munkahelyi projekten dolgozva az általam készített anyagokat jellemzően e-mailben csatolt fájlként küldve osztom meg a kollégáimmal és a vezetéssel.
- Részt tudok venni közösségi oldalakon és online kommunikációban, ahol továbbadok vagy megosztok tudást, tartalmat és információt. Például, egy munkahelyi projekten dolgozva az általam készített anyagokat e-mailben csatolt fájlként küldve osztom meg a kollégáimmal és a vezetéssel, ha azok csak egy szűkebb kör számára publikusak. Ha nagyobb nyilvánosság számára is szabadon hozzáférhetőek, akkor feltöltöm azokat a helyi hálózatra.
- Az online közösségekben, hálózatokon, együttműködési felületeken aktívan vagyok képes információ, tartalmat és forrásokat megosztani másokkal. Például, egy munkahelyi projekten dolgozva az általam készített anyagokat a projektben érintettek hozzáférési szintjéhez igazodva képes vagyok számos formában megosztani. El tudom küldeni e-mailben csatolmányként, fel tudom tenni a belső hálózatra, vagy akár különböző együttműködésre alkalmas platformokon is meg tudom osztani azokat.

6. A következő válaszok közül jelölje be azt az egyet, amely leginkább jellemzi az Ön internetes kommunikációját az állampolgári jogok online gyakorlása területén!

- Tudom, hogy a technológia felhasználható arra, hogy hozzáférjünk szolgáltatásokhoz, és én passzívan használok néhányat. (online közösségek, közigazgatás, kórház vagy egészségügyi központok, bank) Például, ha tovább szeretném képezni magam, interneten keresztül meg tudom keresni azokat a tanfolyamokat,

amelyek érdekelhetnek. A képzést nyújtó intézmények honlapjáról tájékozódok a képzés részleteiről.

- Aktívan tudom használni az online szolgáltatások néhány alapvető funkcióját. (online közösségek, közigazgatás, kórház vagy egészségügyi központok, bank) Például, ha tovább szeretném képezni magam, interneten keresztül meg tudom keresni azokat a tanfolyamokat, amelyek érdekelhetnek. A képzést nyújtó intézmények honlapjáról tájékozódok a képzés részleteiről, és a megadott online elérhetőségeiken is felveszem velük a kapcsolatot, hogy még több információ birtokában tudjak választani a képzések közül.
- Aktív résztvevője vagyok az online térnek. Tudom, hogy hogyan lehet aktívan bekapcsolódni az online részvételbe, és képes vagyok számos különféle online szolgáltatást használni. Például, ha tovább szeretném képezni magam, interneten keresztül meg tudom keresni azokat a tanfolyamokat, amelyek érdekelhetnek. A képzést nyújtó intézmények honlapjáról tájékozódok a képzés részleteiről, és a megadott online elérhetőségeiken is felveszem velük a kapcsolatot, hogy még több információ birtokában tudjak választani a képzések közül. A szakmai közösségi hálón, és egyéb internetes fórumokon keresek olyanokat, akik már elvégezték a tanfolyamot, hogy megismerjem a tapasztalataikat.

7. A következő válaszok közül jelölje be azt az egyet, amely leginkább jellemzi az Ön internetes kommunikációját a digitális csatornákon keresztül történő együttműködés területén!

- A hagyományos technológiákat használva képes vagyok együttműködni másokkal. Például, ha éves beszámolót kell készítenünk a munkacsoport munkájáról, tudom, hogy a technológia a segítségemre lehet abban, hogy közösen készítsük el az anyagot. Készítek egy első változatot, e-mailben szétküldöm mindenkinek, hogy olvassák el, majd egy válasz e-mailben írják meg az észrevételeiket, javaslataikat.
- Egyszerű digitális eszközöket használva, másokkal együttműködve outputot tudok létrehozni és meg is tudom azt vitatni. Például, ha éves beszámolót kell készítenünk a munkacsoport munkájáról, tudom, hogy a technológia a segítségemre lehet abban, hogy közösen készítsük el az anyagot. Készítek egy első változatot, e-mailben szétküldöm mindenkinek, hogy olvassák el, és korrektúra funkciót használva véleményezzék az anyagot, majd ezt követően küldjék vissza.
- Gyakran és magabiztosan használok számos kollaborációra alkalmas eszközt, hogy együttműködjek másokkal a források, a tudás és a tartalom előállításában és megosztásában. Például, ha éves beszámolót kell készítenünk a munkacsoport munkájáról, tudom, hogy a technológia a segítségemre lehet abban, hogy közösen készítsük el az anyagot. Egy együttműködésre alkalmas szolgáltatást használva hozom létre az anyag első változatát, hogy mindenki láthassa és ki-

egészíthesse azt. Ezt a felületet azért is szeretem használni, mert értesítést kapok a rendszertől, hogy ki, mikor hajtott végre valamilyen módosítást a dokumentumon.

8. A következő válaszok közül jelölje be azt az egyet, amely leginkább jellemzi az Ön internetes etikettjét!

- Ismerem a digitális eszközökön keresztül történő kommunikáció során alkalmazandó alapvető viselkedési szabályokat. Például, az intézményi online kommunikációs csatornákon (belső levelező rendszer, intézményi honlap) soha nem osztok meg bárkire is sértő üzeneteket.
- Ismerem az online illemszabályokat és képes vagyok alkalmazni azokat saját magammal kapcsolatban. Például, az intézményi online kommunikációs csatornákon (belső levelező rendszer, intézményi honlap) soha nem osztok meg bárkire is sértő üzeneteket. Ha én kapok ilyen üzenetet bárkitől, vagy én fedezek fel ilyen üzenetet, akkor blokkolom a további kommunikációt, vagy segítséget kérek ehhez.
- A különböző digitális kommunikációs helyekhez és környezetekhez alkalmazkodva tudom alkalmazni az online etikett szabályait. Stratégiát fejlesztettem ki arra, hogy feltárjam a nem kívánatos viselkedést. Például, az intézményi online kommunikációs csatornákon (belső levelező rendszer, intézményi honlap) soha nem osztok meg bárkire is sértő üzeneteket. Ha én kapok ilyen üzenetet bárkitől, vagy én fedezek fel ilyen üzenetet, akkor blokkolom a további kommunikációt, vagy segítséget kérek ehhez. Folyamatosan keresem annak a lehetőségét, hogy naprakész maradjak az online etikett legújabb problémáinak megismerésében és kezelésében.

9. A következő válaszok közül jelölje be azt az egyet, amely leginkább jellemzi az Ön digitális személyazonosságának menedzselését!

- Tisztában vagyok a digitális személyazonossággal összefüggő előnyökkel és kockázatokkal. Például, tudom, hogy vannak szakmai közösségi oldalak, amelyeken én is létrehozhatnék egy nyilvános profilt.
- Képes vagyok alakítani saját digitális identitásomat és nyomon követni a digitális lábnyomomat. Például, profillal rendelkezem egy szakmai célra használt közösségi hálón, és ezen a profilon keresztül csak szakmai információkat osztok meg.
- A környezethez és a célokhoz igazodva többféle digitális identitást menedzselek, nyomon követem az online interakcióim során keletkezett információkat és adatokat, tudom, hogy hogyan védjem meg a digitális jó hírneveimet. Például, profillal rendelkezem egy szakmai célra használt közösségi hálón, és ezen a profilon keresztül csak szakmai információkat osztok meg. A profilom kialakítása során és a menedzselése során arra törekszem, hogy a profilom szakmai szempontból előnyös legyen a számomra.

10. A következő válaszok közül jelölje be azt az egyet, amely leginkább jellemzi az Ön internetes tartalomfejlesztési tevékenységét!

- Elő tudok állítani egyszerű digitális tartalmat (szöveget, vagy táblázatot, vagy képeket, vagy hang dokumentumot stb.) Például, semmi gondot nem okoz, hogy egy táblázatba foglaljam a tanulmányi kiránduláson részt vevő gyerekek nevét és a szülők elérhetőségét.
- Különböző formátumban tudok digitális tartalmat előállítani. (szöveget, táblázatot, képeket, hangdokumentumot stb.) Például, önállóan tudok prezentációs szoftver segítségével látványos prezentációt készíteni egy-egy tanórára, foglalkozásra, és izgalmas képeket is be tudok illeszteni az anyagba.
- Különböző formátumban, platformon és környezetben tudok digitális tartalmat előállítani. Sokféle digitális eszköz használatával vagyok képes eredeti multimédiás produktumot előállítani. Például, önállóan tudok prezentációs szoftver segítségével látványos prezentációt készíteni egy-egy tanórára, foglalkozásra, és izgalmas képeket, videókat, zenét is be tudok illeszteni az anyagba.

11. A következő válaszok közül jelölje be azt az egyet, amely leginkább jellemzi azt, ahogyan Ön képes a digitális tartalmak integrálására és újraformálására!

- A mások által készített dokumentumokon alapszintű változtatásokat vagyok képes végrehajtani. Például meg tudom változtatni a szöveges dokumentum betűtípusát, a törzsszöveg igazítását, a bekezdések behúzását.
- Képes vagyok a magam vagy mások által létrehozott tartalmakat szerkeszteni, finomítani vagy módosítani. Például feliratokat szúrok be a képekhez és ábrákhoz, automatikus tartalomjegyzéket hozok létre vagy frissítem a meglévőt a változtatásaim után.
- Meglévő tartalmi elemek vegyítésével képes vagyok új tartalmat létrehozni. Például prezentáció készítésekor a másolás és beillesztés funkciók nélkül tudok diagramokat, videókat, képeket integrálni az anyagomba.

12. A következő válaszok közül jelölje be azt az egyet, amely leginkább jellemzi azt, ahogyan Ön viszonyul a szerzői jog és a licence szabályokhoz a tartalom-előállítás területén!

- Tudom, hogy az általam megtalált tartalmak egy része szerzői jogvédelem alatt áll. Tisztában vagyok azzal, hogy mire kell figyelnem, és figyelmeztetnem a kollégákat, valamint a tanulókat is ezeknek a tartalmaknak a felhasználása során.
- Alapszintű ismereteim vannak arról, hogy mi a különbség a copyright, a copyleft és a creative commons között. Alkalmazni tudok néhány licencet saját tartalmaim előállításuk során. Utána néztem, hogy a jogvédett tartalmak pedagógiai munka során történő felhasználására a szerzői jognak milyen speciális esetei vonatkoznak.
- Tudom, hogy milyen különféle licencek vonatkoznak az általam használt és előállított információkra, forrásokra. Utána néztem, hogy a jogvédett tartalmak pedagógiai munka során történő felhasználására a szerzői jognak milyen speciális

esetei vonatkoznak. Töreksem arra, hogy valamilyen képzés formájában teljességében áttekintsem és elsajátítsam a pedagógus munkámhoz szükséges szerzői jogi ismereteket.

13. A következő válaszok közül jelölje be azt az egyet, amely leginkább jellemzi az Ön jártasságát a programozás területén!

- Meg tudom változtatni a szoftverek és alkalmazások néhány egyszerű beállítását, funkcióját. Például a szövegszerkesztőben a stílus beállítását.
- Számos módosítást végre tudok hajtani az általam használt szoftveren vagy alkalmazáson. (speciális beállítások, a program alapvető módosításai) Például egy egyszerű weblapszerkesztővel egyszerű honlap létrehozása.
- Bele tudok nyúlni (nyílt) programokba, módosítani, változtatni vagy írni tudom a forráskódot, néhány programozási nyelven képes vagyok kódolni és programozni. Értem a programok mögött lévő rendszereket és funkciókat.

14. A következő válaszok közül jelölje be azt az egyet, amely leginkább hasonlít arra, ahogyan Ön a digitális eszközeit védi!

- Alapvető lépéseket tudok tenni az eszközeim védelme érdekében. Például, antivírus programokat, jelszavakat használok.
- Tudom, hogyan védjem meg digitális eszközeimet, frissítsem védelmi stratégiáimat. Például tisztában vagyok azzal, hogy ha internetről töltök le egy programot a munkahelyi gépemre, mindenképpen ellenőriztetnem kell az egy erre alkalmas szolgáltatással.
- Gyakran frissítem a védelmi stratégiáimat. Képes vagyok cselekedni, ha a készülék veszélyben van. Például különböző jelszavakat használok a különböző szolgáltatások eléréséhez, és gyakran változtatom is azokat.

15. A következő válaszok közül jelölje be azt az egyet, amely leginkább hasonlít arra, ahogyan Ön a személyes adatait védi!

- Tudom, hogy csak bizonyos típusú információkat oszthatok meg magamról és másokról online környezetben.
- Képes vagyok megvédeni saját magam és mások online magánszféráját. Általános ismereteim vannak az adatvédelemmel kapcsolatban, és arról, hogy hogyan gyűjtődnek és kerülnek felhasználásra az adataim.
- Gyakran változtatom az online szolgáltatások alapértelmezett adatvédelmi beállításait, hogy fokozzam a magánszférám védelmét. Tájékozott vagyok és széles körűen értem az adatvédelmi kérdéseket, és tudom, hogyan gyűjtődnek és kerülnek felhasználásra az adataim.

16. A következő válaszok közül jelölje be azt az egyet, amely leginkább hasonlít arra, ahogyan Ön védi az egészségét számítógépes környezetben!

- Tudom, hogyan kerüljem el az internetes zaklatást. Tudom, hogy a technológia hathat az egészségemre, ha visszaélek vele. Fontosnak tartom, hogy erről a gyerekek is halljanak.
- Tudom, hogyan védjem meg magamat és másokat az internetes zaklatástól. Tisztában vagyok a technológia használatával járó egészségügyi kockázatokkal. (az ergonómiai szempontoktól egészen a technológiától való függésig) Már beszéltem erről a tanítványaimmal is.
- Tisztában vagyok azzal, hogy hogyan használjam helyesen a technológiát annak érdekében, hogy elkerüljem az egészségügyi problémákat. Tudom, hogyan találjam meg az online és az offline világ között a helyes egyensúlyt. Erre rendszeresen és következetesen felhívom a gyerekek figyelmét is.

17. A következő válaszok közül jelölje be azt az egyet, amely leginkább hasonlít arra, ahogyan Ön védi a környezetét az információs technológia káros hatásaitól!

- Alapvető energiatakarékosági intézkedéseket teszek. Például, ha lejárt a munkaidőm, mindig kikapcsolom a számítógépet, és nem nyomtatok ki mindent, ha nem szükséges. Erre biztatom a gyerekeket is.
- Ismerem a technológia használatának környezetre gyakorolt pozitív és negatív sajátosságait is. Ezt igyekszem megismertetni a gyerekekkel is.
- Tájékozott vagyok a technológiának a mindennapi életre, az online fogyasztásra és a környezetre gyakorolt hatásával kapcsolatos álláspontokról. Rendszeresen megosztom ezeket a gondolatokat a gyerekekkel is.

18. A következő válaszok közül jelölje be azt az egyet, amely leginkább jellemzi azt, ahogyan Ön megoldja a technikai problémákat!

- Célzott támogatást és segítséget tudok kérni, ha nem működik a technika, vagy új eszközt, programot vagy alkalmazást használok. Általában segítséget szoktam kérni a rendszergazdától vagy az informatikus kollégától.
- Egyszerű problémákat meg tudok oldani, ha nem működik a technika. Általában a napi szinten felmerülő technikai problémák felével meg tudok birkózni.
- A technika használata során keletkező problémák széles körét meg tudom oldani. Csak nagyon ritkán szorulok a rendszergazda vagy az informatikus segítségére.

19. A következő válaszok közül jelölje be azt az egyet, amely leginkább jellemzi azt, ahogyan Ön az igényeihez igazodva választja ki a megfelelő technológiát!

- Képes vagyok néhány technológia alkalmazására a rutin feladatok megoldásához. El tudom dönteni, hogy mikor válasszak digitális eszközt egy rutin művelet elvégzéséhez. Például, ha egy saját készítésű feladatlapot szeretnék használni a tanórán vagy foglalkozáson, semmiféle gondot sem jelent, hogy számítógéppel állítsam azt elő.

- Tudom, hogy miben lehet a technológia a segítségemre, és miben nem. Nem rutin jellegű feladatokat is meg tudok oldani az ismert technológiai lehetőségekkel. Célnak megfelelően képes vagyok kiválasztani a megfelelő eszközt, és meg tudom ítélni az eszköz hatékonyságát. Például, ha a tanóra anyagához kapcsolódóan szeretnék néhány kisfilmet is bemutatni a gyerekeknek, tudom, hogy hol található ilyeneket és hogyan játszhatom le azokat.
- A technika használata során keletkező problémák széles körét meg tudom oldani. Tájékozottan tudok dönteni arról, hogy milyen eszközt, alkalmazást, szoftvert vagy szolgáltatást használjak számomra ismeretlen, nem szokványos feladat megoldásához. Tisztában vagyok az új technológiai fejlesztésekkel. Értem, hogy hogyan dolgoznak és működnek az új eszközök. Képes vagyok kritikusan értékelni, hogy melyik eszköz szolgálja legjobban a céljaimat. Például, ha tananyagfejlesztésbe kezdenék a kollégákkal, nem okozna gondot, hogy kiválaszom azt a keretrendszert, amelyben dolgozva a legsikeresebben teljesíteni tudjuk a feladatot.

20. A következő válaszok közül jelölje be azt az egyet, amely leginkább jellemző Önre a technológia innovatív és kreatív felhasználása terén!

- Tudom, hogy a technológiák és a digitális eszközök kreatív célokra is használhatóak, és én is képes vagyok néhány kreatív alkalmazásra. Például, ha gyorsan szükségünk van egy osztályképre, az okos telefonommal készítek egyet.
- Képes vagyok a technológiát felhasználni kreatív kimenetek előállítására és problémamegoldásra. Innovatív és kreatív kimenetek előállításban együttműködöm másokkal, de nem vagyok kezdeményező. Például, ha értekezletet kellene összehívnunk, az időpont kiválasztásához tudnék keresni egy olyan alkalmazást, amelybe mindenki beírhatná a neki megfelelő időpontokat.
- A technológiákat és a digitális eszközöket kihasználva képes vagyok elméleti problémák megoldására, hozzá tudok járulni tudás előállításához technológiai eszközökön keresztül. A technológiát használva részt tudok venni innovatív cselekvésekben. Proaktívan együttműködöm másokkal kreatív és innovatív tartalmak előállításában. Például, részese voltam már olyan projektnek, amely során elektronikus oktatási tartalmakat állítottunk elő.

21. A következő válaszok közül jelölje be azt az egyet, amely leginkább jellemzi azt, ahogyan Ön képes a digitális kompetenciahiánya azonosítására!

- Alapvető ismeretekkel rendelkezem, de tisztában vagyok a technológia használata során meglévő korlátaimmal.
- Tudom, hogy hogyan tanuljam meg azt, hogy valami újat tudjak csinálni a technológiával.
- Gyakran frissítem saját digitális kompetencia szükségletemet.

Schiffler Kitti

REQUIEM A KÖZGAZDASÁGI SZAKTÁJÉKOZTATÁSÉRT

Absztrakt

A Pécsi Tudományegyetem Egyetemi Könyvtár és Tudásközpont főigazgatósága évente egy alkalommal támogatja kutatási és/ vagy kreatív alkotási (elsősorban irodalmi) tevékenység folytatását a munkatársak számára. A Benedek Ferenc Jogtudományi és Közgazdaságtudományi Szakkönyvtárban régóta foglalkoztat minket a közgazdasági és jogi szaktájékoztató országos helyzete, módszerei, formái, így a jogi szaktájékoztató kolléganőmmel elérkezettnek láttuk az időt egy átfogóbb felmérésre a nagyobb képzőhelyek könyvtárainak bevonásával. A téma aktualitását jelzi, hogy az egyetemi könyvtárak referenz szolgáltatásairól alig-alig jelenik meg magyar nyelvű publikáció, illetve tudomásunk szerint hasonló jellegű és volumenű kutatás hosszú idő óta nem történt Magyarországon. A kutatás során kevert típusú interjúkat készítettem két nagy képzőhely könyvtárának illetékes munkatársaival, melyek alapján egyértelműen megállapítható, hogy a hagyományos szaktájékoztató szinte teljesen eltűnt a nagyobb hazai, közgazdaságtudományi képzést nyújtó egyetemek könyvtáraiból. Kijelenthetjük, hogy ezt a fajta szolgáltatást nagymértékben felváltották a célcsoportonkénti felhasználóképzés és kutatástámogatás személyes jelenlétet igénylő és online formái (pl. irodalomkutatási tréningek, adatbázishasználati kurzusok, Academic Writing). A vizsgált könyvtárak megoldásai és saját tapasztalataink nyomán egyértelművé vált, hogy mielőbb szükség van szolgáltatási portfóliónk felülvizsgálatára és hatékonyabb felhasználói igényekhez igazítására.

Kulcsszavak: egyetemi könyvtárak; szaktájékoztató; közgazdaságtudomány

Szakirodalmi áttekintés

Az egyetemi könyvtárak kulcsszerepet játszanak az oktatási, kutatási és tudományos tevékenységek támogatásában. Hagyományosan olyan szolgáltatásokat nyújtanak, melyek a hallgatók, oktatók és kutatók információhoz történő hozzájutását szolgálják. Az egyetemek könyvtári szakemberei széleskörű kutatástámogatást nyújtanak a felhasználók számára, mely magában foglalja a kutatási tréningeket (irodalomkutatás, keresési technikák, adatkezelés, hivatkozáskezelő eszközök stb.) is. Ezek a szolgáltatások kiterjednek továbbá az online források (e-folyóiratok, adatbázisok, e-könyvek) és a kutatási környezet könnyű elérésére (Ali, Shoib & Asad, 2021).

A releváns szakirodalom áttekintése azt mutatja, hogy az intellektuális kutatás gyökeresen átalakul, és a kutatás gyakorlata is változik. A könyvtári, kutatást támogató szolgáltatások egy adott könyvtár által nyújtott specifikus információs szolgáltatásnak tekinthetők, melyek az egyes intézmények hallgatói, oktatói és kutatói egyedi információs igényeinek kielégítésével elősegíthetik a kutatást. Fontos azonban hangsúlyozni,

hogy az intenzív információs oktatásnak a szolgáltatás részévé kell válnia, mely lehetővé teszi az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges készségek megszerzését (Ali, Shoaib & Asad, 2021).

Korábban a könyvtárak főként a tudományos tevékenység végtermékeinek beszerzésére és hozzáférhetővé tételére fókuszáltak, majd az „együtműködő modell” kialakulásával felismerték a speciális könyvtári kutatástámogatás szükségességét. A hagyományos „együtműködő modell” szerint a könyvtárosok szubjektív tudásbázisukat használják a könyvek és folyóiratok szelektálására, illetve a felhasználóképzés során. Ugyan ezek fontos tevékenységek, de már nem elegendők a hatékonyság növeléséhez. Az „együtműködő modell” változásával az egyetemi- és szakkönyvtárak is új szerepeket vesznek fel. A „hibrid modell” az együtműködő és a funkcionális szakmai szerepek elemeit kombinálja, illetve az oktatási és kutatási folyamatok széles skáláját célozva helyettesíti az állomány-referenz-oktatás hármass modelljét. A kutatástámogatás, digitális bölcsészet, tanulás és oktatás, felhasználói élmények, szerzői jogok és tudományos kommunikáció területén új szerepek alakulnak ki, mely megköveteli a munkatársak szakmai fejlődését és átképzését, az infrastruktúra és a könyvtári terek fejlesztését, valamint az együtműködés megerősítését a könyvtár, az egyes egyetemi egységek és kutatóintézetek között (Jaguszewski & Williams, 2013).

A „Subject Librarian” irányából a „Liaison Librarian” és az „Embedded Librarian” felé történő szerepeltolódás jól mutatja, hogy a szakreferensi feladatok is állandó változásban vannak (Kläre et al., 2022; Phelps-Ward et al., 2015). A legtöbb egyetemi- és szakkönyvtárban már egyáltalán nem, vagy csak a nyitvatartási idő kis részében érhető el a személyes jelenléten alapuló szaktájékoztató az erre kijelölt tájékoztató pontokon. Ehelyett olyan széles körű, kombinált szolgáltatásokat és útmutatókat nyújtanak, melyek megvalósítása és létrehozása speciális szaktudást igényel.

A tájékoztató ponton töltött időt felváltja az ismétlődő igények megelőzése, az online bármikor bárki számára hozzáférhető segédletek (pl. LibGuide), illetve a hallgatók, oktatók és kutatók számára kínált, egyre speciálisabb egyéni konzultációk. A „Liaison Librarian” már nem csak a könyvtárhasználattal kapcsolatos kérdésekre ad választ, hanem tanácsot ad szerzői joghoz, tudományos kommunikációhoz, adat-és tudásmentéshez, valamint információs műveltséghez kapcsolódóan is. Tudása már túlmutat a referenz állomány és az online keresés ismeretén. Folyamatosan lépést kell tartania az újabb pedagógiai és kutatási módszerekkel, eszközökkel, technológiákkal, illetve az olyan gyorsan változó folyamatokkal, melyek hatékonyan támogatják a tanulást, oktatást és kutatást. Természetesen ez nem azt jelenti, hogy az adott tudományterület szakértőjévé kell válnia, de rendelkeznie kell egy alapvető rálátással, valamint lehetséges megoldást kell találnia a felmerülő speciális igényekre (Jaguszewski & Williams, 2013).

A tanulás, oktatás és kutatás keretfeltételei folyamatos változása a felhasználók speciális igényire is hatással vannak. Az igények effajta orientációja megfelel a „Consulting Library” koncepciójának, mely aktuálisan két ponton nyugszik:

1. információs műveltség, és a kapcsolódó kompetenciák;
2. szisztematikus igényfelmérés (szolgáltatások igényorientált fejlesztése a hallgatók, oktatók és kutatók jobb megértése által) (Kläre et al., 2022).

A fentiek alapján felmerül a kérdés, hogy mi a szaktájékoztatás „legjobb” modellje. Tyckoson (2001) szerint négy új modell létezik, melyek nem utasítják el a régi értékeket, csupán más aspektusait vagy kombinációit emelik ki:

1. Tradicionális modell (Traditional Reference Model)

A tradicionális modell szerint dolgozó könyvtáros a tájékoztató pontnál dolgozik és faktografikus tájékoztatást nyújt. Ez a modell kiemeli a személyes szolgáltatás, az információkhoz való hozzáférés, a tudományterület és az állomány ismerete, a precizitás, valamint az aktualitás értékét.

2. Oktató-könyvtár modell (The Teaching-Library Model)

A könyvtáros elsődleges feladata nem a kérdések megválaszolása, sokkal inkább útmutatást nyújt a kutatási folyamatban. Gyakran felhasználói csoportokkal dolgozik az egyéni útmutatás helyett. Az „oktató-könyvtár modell” kedvezően értékeli a könyvtárosság oktatási aspektusait, beleértve a tárgyi tudást, a kutatási folyamatot és a kritikai gondolkodást.

3. Többszintű modell (Tiered Reference Services)

A többszintű modell értelmében különböző könyvtárosok válaszolják meg az eltérő szintű kérdéseket. A faktografikus kérdésekkel a segédkönyvtáros, míg az összetettebb, mélyreható elemzést kívánó kérdésekkel a tájékoztató könyvtáros foglalkozik. A modell nagyra értékeli a könyvtáros tudományterületi és állományra vonatkozó ismereteit, a precizitást és a személyes segítségnyújtást, azonban kevesebb hangsúlyt fektet az információkhoz való hozzáférésre, az aktualitásra és a referenz szolgáltatás oktatási aspektusára.

4. Virtuális tájékoztatás (Virtual Reference Services)

A könyvtáros e-mail és valós idejű chat szolgáltatás keretében nyújt segítséget. A modell kiemeli a hozzáférhetőséget, a precizitást és az aktualitást, azonban az oktatási aspektust és a tanácsadást egyáltalán nem tartja fontosnak.

Látható, hogy az említett modellek mindegyike az alapszolgáltatások értékeinek azonos halmazából táplálkozik, azonban más-más részegységet emelnek ki. Tyckoson (2001) szerint a tájékoztató könyvtáros a felhasználók és igényeik megértésével képes kialakítani azt a szolgáltatási modellt, mely az adott könyvtárban a legmegfelelőbben garantálja a magas színvonalú ellátást. Kiemeli, hogy ezen modellek mindössze javaslatok, melyek idővel a társadalmi és a könyvtárszakmai változások hatására átalakulnak.

Problémafelvetés

A szaktájékoztatás a hazai könyvtárügy palettáján egyre inkább perifériára szorul. Az egyetemi könyvtárak referenz szolgáltatásairól alig-alig jelenik meg magyar nyelvű publikáció. A felsőoktatási könyvtári stratégia (Antal et al., 2018) mellett jelenlegi stratégiai tervünk (Pécsi Tudományegyetem Egyetemi Könyvtár és Tudásközpont, 2020) SWOT-analízise is kiemelt gyengeségként említi a kiépített szakreferensi rendszer hiányát, illetve a hagyományos és online tájékoztatás háttérbe szorulását.

Kutatásom témája a közgazdasági szaktájékoztatás formáinak és eszközeinek vizsgálata, illetve szolgáltatási hasonlóságok és eltérések, jó gyakorlatok feltérképezése, megosztása. Elsődleges célom a közgazdasági szaktájékoztatás állapotának felmérése, illetve (új) módszerek, eszközök feltérképezése, jó gyakorlatok összegyűjtése. Ennek érdekében 4 nagy hazai, közgazdasági képzést nyújtó egyetem könyvtárával vettem fel a kapcsolatot.¹

A kutatás módszere

A mintavételi eljárás során azon nagy magyarországi egyetemeket választottam ki, amelyek kínálnak gazdaságtudományi képzést, illetve ezirányú könyvtári szolgáltatásuk jól behatárolhatóak. A rétegzett mintavétel alapján 4 képzőhely könyvtára felelt meg ezeknek a paramétereknek.

A kutatás során kevert típusú interjúkat készítettem az említett könyvtárak illetékes munkatársaival. Az interjúk felvételére 2022 májusában került sor Microsoft Teams, illetve Google Meet felületeken. A kapcsolatfelvétel minden esetben az adott könyvtár főigazgatójának engedélyével és közvetítésével történt.

A beszélgetések során főként az alábbiakról szerettem volna informálódni:

1. a szaktájékoztatás formái, csatornái;
2. igény a hallgatók, doktoranduszok, oktatók és a kutatók részéről;
3. leggyakrabban előforduló témák;
4. segítségnyújtás mélysége;
5. egyéb szaktájékoztatáshoz, felhasználóképzéshez kapcsolódó szolgáltatások;
6. a szaktájékoztató munkaköri feladatai.

Közgazdasági szaktájékoztatás a vizsgált egyetemi könyvtárakban

Budapesti Corvinus Egyetem Egyetemi Könyvtár

A BCE Könyvtárában a hagyományos értelemben vett szaktájékoztatás már jó ideje megszűnt. A hallgatók ez irányú érdeklődése olyannyira alacsony volt, hogy nem volt értelme önálló tájékoztató pontokat fenntartani. Saját hallgatóiknak képzéseket, tréningeket és konzultációs lehetőségeket kínálnak a „Google-hatás” csökkentés érdekében.

¹ Budapesti Corvinus Egyetem Egyetemi Könyvtár, Eötvös Loránd Tudományegyetem Gazdaságtudományi Kar - Egyetemi Könyvtár és Levéltár, Debreceni Egyetem Egyetemi és Nemzeti Könyvtár, Szegedi Tudományegyetem Klebelsberg Könyvtár

Sági Ildikó osztályvezető asszonnyal (Olvasói Támogatások Osztály) folytatott interjú során az alábbi kérdéseket jártuk körül:

- tematikus képzések, tréningek;
- kiemelt célcsoportok (BA/MA; szakdolgozatírók; oktatók/kutatók; doktori iskolások);
- kapcsolattartás, kommunikáció hallgatókkal, oktatókkal.

Tanulástámogató szolgáltatások

A hagyományos szaktájékoztató iránti igény megszűnésével olyan tanulástámogató szolgáltatásokat helyeztek előtérbe és vezettek be mint a szakdolgozatíró tréningek, információ felhasználási és kezelési képzések, tantervbe illesztett kurzusok, valamint egyéni és csoportos konzultációk. Ezek online és jelenléti formában is elérhetőek a hallgatók számára.

A könyvtár korábban is hirdetett tematikus képzéseket, többek között adatbázis ismertető kurzusokat, azonban ezek alacsony érdeklődésre tartottak számot.

- Szolgáltatások „gólyáknak”

A félév kezdetekor az új hallgatók adatait a Neptunból betöltik az IKR-be (Huntéka), így minden hallgató automatikusan a könyvtár tagjává válik. Az orientációs héten ún. gólya sétákat tartanak, mely során bemutatják a könyvtárat, illetve elmondják az általános könyvtárhasználati szabályokat, azonban a részvételi arány rendkívül alacsony.

A további segítségnyújtás érdekében a könyvtári honlapba illetve található egy „gólya oldal”, ahol a hallgatók általános információkat találnak az olvasójegyről, a kölcsönzés menetéről, valamint a könyvtárhasználati tréningekről és segédletekről.

- BA/MA hallgatók

A könyvtár honlapján célzott információk találhatóak BA/MA hallgatók számára az irodalomkutatástól az otthonról elérhető szolgáltatásokon át a hivatkozási stílusokig. Az egyes résztémákhoz a leírásokon kívül videós segédletek is tartoznak.

A BA/MA hallgatókat célzó tréningek elsősorban az adatbázis-használathoz, hivatkozási stílusokhoz és módokhoz, plágiumkereső szoftverek használatához kapcsolódnak. A tréningek egy része előadás, másik része konzultáció. Míg előbbin általánosabb információk hangzanak el, addig az utóbbin a hallgatók tehetik fel kérdéseiket saját témájukhoz illeszkedően egyéni vagy kiscsoportos (2-4 fő) formában.

- Szakdolgozatírók

Ugyan az előző csoporthoz tartoznak, de a szolgáltatások szempontjából mégis külön kezelik őket. A honlapon számukra elhelyezett kiemelt témák: a szakdolgozatírási lépései, irodalomkutatás, jegyzetelési technikák, időgazdálkodás, hivatkozások és plágium.

Számukra kifejezetten szakdolgozatíró tréninget és konzultációt tartanak, mely mélységében több, mint a BA/MA hallgatók számára hirdetett konzultációk és előadások esetében. Nagyobb hangsúlyt fektetnek az önálló irodalomkutatásra- és feldolgozásra, a hivatkozás módjaira, illetve a plágium kérdéskörére.

Kifejezetten külföldi hallgatók számára hirdetik az ún. Academic Writing tréninget és konzultációt angol nyelven. Ennek bevezetésére elsősorban azért volt szükség, mert az oktatók évről évre azt tapasztalták, hogy romlik a szakdolgozatok minősége és szükség lenne egy olyan kurzusra, ahol bemutatják a hallgatóknak a szakdolgozatírás lépéseit, felépítését, illetve a nyelvi megformálás követelményeit.

- PhD hallgatók

Ők alkotják a könyvtár kiemelt célcsoportját. A kutatástámogatás mellett tantervbe épített és hagyományos könyvtári tréningeket és konzultációkat is nyújtanak számukra az információs írástudás, kutatáskezelési-és bibliometriai ismeretek, illetve az Open Access területén. A külföldi PhD hallgatók számára is elérhetőek az Academic Writing tréningek és konzultációk.²

Az oktatókhoz hasonlóan számukra is tartanak MTMT konzultációkat magyar és angol nyelven a tudományometriai mutatók, a szakterületi folyóiratrangsorok, a hiteles Open Access folyóiratok megismerésére.

A könyvtári tréningeken és konzultációkon való részvétel viszonylag alacsony (15-20 fő), leginkább a publikálástámogatással kapcsolatos szolgáltatásokat keresik. Népszerű még a kutatási adatkezelési tanácsadás, ami új szolgáltatásként jelent meg tavaly.

- Oktatók

A PhD hallgatók mellett ők is kiemelt célcsoportnak számítanak. A kutatás- és publikálástámogatás számukra is elsődleges, de rendszeres könyvtári tréningek, konzultációk is elérhetőek számukra: Academic Writing for Researchers, adatbázishasználat, LaTeX alapok (szövegformáló rendszer), csoportos MTMT konzultációk.

Az oktatók igényelhetik a könyvtártól kurzusba illesztett könyvtári tréningek megtartását egy úrlapon keresztül. Az igény beérkezését követően a könyvtár felveszi kapcsolatot az oktatóval további egyeztetés érdekében. Az oktatók gyakran személyes konzultációt is kérnek ezzel kapcsolatban.

Személyes konzultáció keretében segítséget kérhetnek a kutatási folyamat egészére kiterjedően. Körükben is népszerű a kutatási adatkezelési tanácsadás.

Az egyes konzultációkra, tréningekre egy úrlap kitöltésével lehet jelentkezni. A konzultációkra való jelentkezés során kérdéseket is meg kell adni, így koncentráltabban tudnak a hallgatóknak segíteni.

A képzéseket tanulástámogató és képzési koordinátor fogja össze, de a kurzusok megtartásáért és tartalmáért az arra dedikált, megfelelő kompetenciákkal rendelkező munkatárs felel.

² A szakdolgozatokhoz hasonlóan a disszertációk minősége is rohamosan romlott, így a PhD hallgatók számára is szükségessé váltak az Academic Writing tréningek.

2021-ben 1 997 fő vett részt kurzuson, tréningen, illetve konzultáción (Budapesti Corvinus Egyetem Egyetemi Könyvtár, 2022).

Kapcsolattartás hallgatókkal, oktatókkal

A Könyvtár önálló honlapja átköltözött az Egyetem honlapjára, annak aloldalaként működik. Elsősorban ide töltenek fel minden lényeges információt a könyvtárról, könyvtárhasználatról, szolgáltatásokról.

A hallgatókat elsősorban „hírlevélen” keresztül éri el. A beiratkozás dátuma alapján szűrést végeznek az IKR-ben, az így kapott találati halmaz alapján célcsoportokat alakítanak ki. Például a 2 évvel ezelőtt beiratkozott hallgatók potenciális szakdolgozatírók lehetnek, így nekik a szakdolgozatíró tréningekről küldenek információkat e-mailben.

Nemrég indult el egy hallgatóknak készült applikáció, amiben szintén megjelennek könyvtári tartalmak: ugrópont a könyvtári tréningekre, katalógusra, tanulóterek foglalására szolgáló űrlapra... stb.

A Neptunon keresztül kizárólag az egyetemi oktatást érintő üzeneteket lehet kiküldeni, így ezen a csatornán nincs lehetőség a hallgatók elérésére.

Az oktatóknak szóló hírek és információk rendszeresen felkerülnek az egyetemi honlap főoldalára, illetve az egyetemi hírlevélben is szerepelnek. Korábban léteztek ún. tanszéki kapcsolattartók is az alábbi feladatokkal:

- kapcsolattartás az adott tanszékekkel, tanszéki oktatókkal,
- igényfelmérés az adott tanszéken,
- szakirodalmi listák (tanulmányi tájékoztatók) begyűjtése (praktikusan gyűjteményszervezési célokra).

Ennek megszűnésével az oktatókkal való kapcsolattartás (az MTMT kivételével) az egyéni megkeresésekre, illetve a honlapon és hírlevélben történő tájékoztatásra szorítkozik.

Szegedi Tudományegyetem Klebelsberg Kuno Könyvtára

A Szegedi Tudományegyetem Könyvtárnak a József Attila Tanulmányi és Információs Központ (SZTE TIK) ad otthont, mely a dél-alföldi régió legnagyobb állományával – mintegy 2 millió példánnyal – rendelkezik. A könyvtári terek 4 emeletet fednek le helyben olvasási, tanulási és kutatási lehetőséggel. A Könyvtárban található számos egyedi jellegű különgyűjtemény is, többek között a Hadtörténeti Gyűjtemény, a Keleti Gyűjtemény és a Régi Könyvek Tára.

Az interjút dr. Papp Istvánval, a Szakreferensi Osztály munkatársával folytattam le. A szakreferens feladatai közé tartozik többek között: szaktájékoztatás a közgazdaságtudomány és a műszaki tudományok terén, kapcsolattartás a Gazdaságtudományi (GTK)-, illetve a Mérnöki Karral (MK), közgazdasági és műszaki tudományokhoz kapcsolódó állományrészek gyarapítása és gondozása, oktatók tájékoztatása a kutatás –és publikálástámogatáshoz kapcsolódó szolgáltatásokról (pl. MTMT, OA, repositóriumok, kutatási adatkezelés), adatvédelemmel kapcsolatos feladatok.

A beszélgetés az alábbi témák köré szerveződött:

- szaktájékoztató formái, csatornái,
- hallgatói és oktatói igények,
- segítségnyújtás mélysége a referenz kérdés megválaszolása során,
- egyéb, szaktájékoztatóhoz kapcsolódó szolgáltatások.

Hallgatók számára az egyik legnépszerűbb szolgáltatás a „Kölcsönözz ki egy könyvtárost”, mely személyesen és online formában (GoogleMeet) is elérhető. A szolgáltatás célja a szakdolgozatot író hallgatók kutatómódszertani segítése, támogatása. E-mailben történő megkeresés esetén csak módszertani segítséget nyújtanak, bibliográfiai tételeket nem küldnek. Ennek legfőbb oka az a gondolkodásmód, miszerint ha egy könyvtáros nem rendelkezik professzionális képesítéssel az adott tudományterületen, nem képes releváns bibliográfiai tételeket kiválogatni. A szaktájékoztató épp emiatt csak kutatómódszertani segítségnyújtást jelent. A PTE Egyetemi Könyvtárban használt űrlaphoz (Kérdezze a könyvtárost!) hasonlóval nem rendelkeznek, és nem is tervezik a bevezetését.

A „Kölcsönözz ki egy könyvtárost” olyannyira népszerű, hogy más egyetemeken hallgatói is érdeklődnek iránta, azonban mivel ők nem beiratkozott olvasók, így számukra egyelőre nem hozzáférhető a szolgáltatás. Egy, ezen problémát áthidalni hivatott szolgáltatás kidolgozása folyamatban van.

A személyes konzultáción túl számos hasznos információ érhető el a Könyvtár honlapján a „Hallgatóknak” fül alatt, illetve a kifejezetten szakdolgozatot író hallgatóknak szóló weboldalon.

A Könyvtár kapcsolódó szolgáltatásként kreditpontos kurzusokat is kínál. A „Könyvtár- és informatikai alapismeretek” tananyag e-learning keretrendszerben érhető el BA-s és MA-s hallgatók számára. Az általános felhasználóképzés és a hivatkozáskezelők (EndNote Web, Zotero) használatát bemutató képzés hallgatók, oktatók és kutatók számára érhető el. A „Szakirodalmazás és tudományos publikálás” PhD hallgatók számára minden tavaszi szemeszterben meghirdetett kurzus, melynek keretében a résztvevők a hagyományos könyvtári szolgáltatások és keresési technikák mellett megismerkedhetnek a tudománymetria és az MTMT alapjaival, valamint az Egyetem Open Access támogatási lehetőségeivel.

Az oktatók (és PhD hallgatók) esetében a kutatás- és publikálástámogatás hangsúlyos. Számukra MTMT-kurzusokat tartanak, melyekre egy űrlapon keresztül lehet jelentkezni. A honlapon elérhető „Szerzői eszköztár” is kifejezetten oktatókat céloz meg MTMT-vel, Open Access-ügyintézésel, hivatkozás- és plágiumkezelőkkel, kutatási adatkezeléssel kapcsolatos segédletekkel és információkkal.

Az egyes kurzusokat különböző osztályokon dolgozó, megfelelő professziókkal és kompetenciákkal rendelkező könyvtárosok tartják.

A honlapon számos videós segédletet is elhelyeztek, melyek a katalógus és az EBSCO Discovery Service (EDS) használatát mutatják be.

A hallgatókat és oktatókat a legkülönbözőbb egyetemi és közösségi média felületeken szólítják meg és érik el. A szaktájékoztató elmondása szerint a Könyvtár PR csoportja

rendkívül aktív, így a „Kölcsönözz ki egy könyvtárost”, a felhasználóképzést segítő kurzusok, illetve a kutatás- és publikálástámogatással kapcsolatos szolgáltatások mindig szem előtt vannak. (dr. Papp István szóbeli közlése, 2022. május 31.)

Eötvös Loránd Tudományegyetem Gazdaságtudományi Kar - Egyetemi Könyvtár és Levéltár

A gazdaságtudományi oktatás csak a 2021/22-es tanévtől emelkedett kari szintre, tehát egy rendkívül fiatal képzésről van szó. A könyvtári szolgáltatások ezt a fejlődést nem tudták lekövetni, így Gazdaságtudományi Kar könyvtári feladatait az Egyetemi Könyvtár és Levéltár látja el. A Gyűjteményszervezési Osztály egy kijelölt munkatársa végzi a Kar számára a beszerzéseket, illetve ő az egyedüli kapcsolattartó a könyvtárat érintő ügyekben. Szaktájékoztatásra levélváltásunkig semmilyen irányú igény nem jelentkezett.

Tapasztalataik szerint a hallgatók időnként adatbázisokkal, az oktatók pedig MTMT-vel kapcsolatban kérnek segítséget, de kifejezetten szaktájékoztatásra vonatkozó igény nagyon kevés van (Mód Zsuzsanna, a Közönségszolgálati Osztály osztályvezetőjének írásbeli közlése alapján, 2022. május 31.).

A Könyvtár honlapján található információk alapján náluk is megtalálható egyfajta „Kérdezze a könyvtárost!” szolgáltatás, ám az űrlap csak általános kérdésfeltevésre, észrevételek, illetve panaszok bejelentésére ad lehetőséget.

A „Szolgáltatások” menüpont alatt 4 féle célcsoport szerint csoportosítják az igénybe vehető szolgáltatásokat: olvasók, hallgatók, oktatók, kutatók. A „Hallgatóknak” fül alatt nem szerepel semmilyen szaktájékoztatáshoz vagy felhasználóképzéshez kapcsolódó szolgáltatás. Ugyanez vonatkozik az oktatóknak dedikált szolgáltatásokra is. Az élőchat szolgáltatással ugyanakkor lehetőség van valós idejű beszélgetést kezdeményezni a könyvtárossal Messengeren keresztül.

A kapott, illetve a honlapon található információk alapján elmondható, hogy a közgazdasági szaktájékoztatás teljes mértékben hiányzik a Könyvtár szolgáltatásai közül.

Debreceni Egyetem Egyetemi és Nemzeti Könyvtár

A Debreceni Egyetem Könyvtárából többszöri megkeresésére sem érkezett válasz, így esetükben csak a honlapon szereplő információkra tudtam támaszkodni.

Közgazdaságtannal kapcsolatos állomány 2 könyvtári egységben található:

- Böszörményi úti Campus Könyvtára (BCK): mezőgazdaság, élelmiszertudomány, környezetgazdálkodás, *közgazdaságtan*;
- Kassai úti Campus Könyvtára (KCK): állam- és jogtudomány, informatika, *közgazdaságtan*, könyvtártudomány.

A tájékoztatási szolgáltatások biztosítása az Ügyfélszolgálati Osztály, míg a felhasználóképzés az Oktatás- és Kutatástámogatási Osztály feladatai közé tartozik. Amennyiben egy hallgatónak részletesebb tájékoztatásra van szüksége két lehetőség áll rendelkezésre: személyes vagy csoportos konzultáció. A személyes konzultáció az olvasószol-

gálati pultoknál, telefonon vagy e-mailben történő általános tájékoztatást jelent. A csoportos konzultáció (egyedileg szervezett előadások) keretében egyedileg szerveződő, 3 fős csoportok számára tartanak előadásokat különböző témákban:

- információkeresés alapjai és technikái,
- tudományos keresők és adatbázisok használata,
- speciális szakadatbázisok használata,
- szakdolgozatok formai és tartalmi követelményei,
- hivatkozások készítése, hivatkozási stílusok, hivatkozás-kezelő szoftverek használata.

A konzultációkon kívül a Könyvtár oktatói kérésre önálló kurzusokat is hirdet, melyek során a hallgatók megismerkedhetnek a könyvtári szolgáltatásokkal és elsajátíthatják az információs írástudáshoz kapcsolódó képességeket. A Gazdaságtudományi Karon az alábbi, szabadon választható kurzusok elérhetőek:

- Könyvtárhasználat (GT_ASZVL025-17; GT_ASZVN025-17);
- Könyvtári kutatás módszertana (GT_MNGL104; GT_MNGL104-17; GT_MNGN104, GT_MNGN104-17).

A Könyvtár e-learning tananyagokat is kínál hallgatók számára. A Könyvtárismeret közgazdászoknak című e-learning tananyag kifejezetten a Gazdaságtudományi Kar hallgatóinak szól és bejelentkezést követően érhető el.

Összefoglalás és javaslatok

A beszélgetések és a honlap-elemzések alapján egyértelművé vált számomra, hogy a hagyományos szaktájékoztató szinte teljesen eltűnt a nagyobb hazai, közgazdaságtudományi képzést nyújtó egyetemek könyvtáraiból. A PTE ETKK Benedek Ferenc Jogtudományi és Közgazdaságtudományi Szakkönyvtár az utolsók között próbálja életben tartani és fejleszteni ezt a szolgáltatást, annak ellenére, hogy statisztikáink évről évre romló tendenciát tükröznek.

A vizsgált könyvtárak tapasztalatai és megoldásai alapján az alábbi javaslatokat fogalmaznám meg a Pécsi Tudományegyetem Egyetemi Könyvtár és Tudásközpont számára:

- nem feltétlenül kell ragaszkodnunk a hagyományos értelemben vett szaktájékoztatóhoz;
- érdemes lenne felmérést végezni a könyvtári hálózat egészében a szaktájékoztató volumenét illetően;
- kari könyvtárként érdemes lenne felmérni, hogy a PTE KTK Kompetencia- és Tehetségfejlesztő Központ szolgáltatásaihoz milyen mértékben tudnánk hozzájárulni, milyen új lehetőségeket tudnánk kínálni;
- igényfelmérést kellene végeznünk a PTE KTK hallgatói és oktatói körében a szolgáltatási portfóliónk felülvizsgálata és hatékonyabb felhasználói igényekhez igazítása érdekében;

- benchlearning a Szegedi Tudományegyetem Klebelsberg Könyvtárában a hallgatóknak szóló trainingek alaposabb megismerése érdekében;
- célcsoportonkénti oktatási portfólió kidolgozása és bevezetése a hatékony felhasználóképzés érdekében;
- hatékonyabb szolgáltatásmarketing a „Kérdezze a könyvtárost!” és a „Könyvtári online konzultáció” szolgáltatásaink mögé.

Felhasznált irodalom

- Ali, N., Shoaib, M., & Asad, D. I. H. (2021). Research is a scientific capital: The role of university libraries in higher education institutions. *Library Philosophy and Practice*, 2021, 1-18.
- Antal, I., Karácsony, Gy., Kálóczy, K., Keveházi, K., & Nagy, Zs. (2018). *A felsőoktatási könyvtárak stratégiai fejlesztési irányai: 2018-2023*. Egyetemi Könyvtárigazgatók Kollégiuma. https://ekk.org.hu/wp-content/uploads/2020/08/EKFJ_2018_2023a.pdf [2022.11.28.]
- Budapesti Corvinus Egyetem Egyetemi Könyvtár (2022). *A Budapesti Corvinus Egyetem Egyetemi Könyvtár 2021. évi beszámolója*. <https://www.uni-corvinus.hu/fooldal/kutatas/egyetemi-konyvtar/dokumentumok/#accordion-item-1000>
- Jaguszewski, J.M., & Williams, K. (2013). *New Roles for New Times: Transforming Liaison Roles in Research Libraries*. Association of Research Libraries. <https://www.arl.org/wp-content/uploads/2015/12/nrnt-liaison-roles-revised.pdf>
- Kläre, C., Graf, D., Petschenka, A. ., Rehwald, S. ., Schmidt, F. M. ., Spielberg, E. T., Stegemann, . J., & Cyra, K. (2022). Fachreferat plus X: Transformation des wissenschaftlichen Dienstes an der Universitätsbibliothek Duisburg-Essen. *O-Bib. Das Offene Bibliotheksjournal / Herausgeber VDB*, 9(2), 1–17. <https://doi.org/10.5282/o-bib/5786>
- Pécsi Tudományegyetem Egyetemi Könyvtár és Tudásközpont (2020). *A Pécsi Tudományegyetem Egyetemi Könyvtár és Tudásközpont stratégiai terve 2020–2023*. https://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/23835/Strategiai%20terv_EKTK_2020-2023.pdf
- Phelps-Ward, R., Mulvihill, T., Jarrell, L., & Habich, B. Y. (2015). Online Distance Education and Embedded Librarianship Integration. In M. Khosrow-Pour, D.B.A. (Ed.), *Encyclopedia of Information Science and Technology, Third Edition* (pp. 2249-2257). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-4666-5888-2.ch218>
- Szegedi Tudományegyetem Klebelsberg Kuno Könyvtára (2022). *SZTE Klebelsberg Könyvtár: Beszámoló a 2021. évben végzett tevékenységről. 8.4 melléklet*. http://www.ek.szte.hu/uploads/rolunk/konyvtar-rol/Eves_jelentesek/SZTEKK_jelentes_2021.pdf (2022.11.28.)
- Tyckoson, D. A. (2001). What is the best model of reference service? *Library Trends*, 50(2), 183-196.

Arany-Nagy Zsuzsanna

A KÖNYVTÁR ÉS AZ INFORMÁCIÓKERESÉS ÁLTAL KIVÁLTOTT SZORONGÁS: MIT TEHET AZ ISKOLAI KÖNYVTÁR?

Absztrakt

A 21. század társadalma a digitális átmenet tanújaként vonul be a történelembe. A változás eredményeként az információk – a hagyományos, nyomtatott megjelenés mellett – digitális formában, online térben válnak bárki számára elérhetővé.

Kutatásomban arra a kérdésre keresem a választ, miért mellőzi a 10-20 éves (5-13. évfolyamon tanuló) korosztály a könyvtárak használatát. Jelen tanulmány egy nagyobb projekt része. A témában végzett felmérés eredményeinek kiértékelése jelenleg is tart, ám a szakirodalom áttekintése alapján céloim bemutatni a jelenséget, felhívva a figyelmet a könyvtár- és információkeresés által kiváltott szorongásra. A szorongás leküzdésére tett kísérletek hatékonyan járulnak hozzá a könyvtárak népszerűségének növekedéséhez is. Tanulmányomban céloim bemutatni, az iskolai könyvtárak szerepét a könyvtár- és információkeresés által kiváltott szorongás leküzdésének érdekében.

A téma ugyan nem újszerű, de aktualitását mi sem bizonyítja jobban annál, mint hogy az 1980-as évek óta folyamatosan jelennek meg újabb és újabb irodalmak a témában.

A kutatás – az eredmények elemzésének – jelenlegi fázisában a könyvtár által kiváltott szorongás egyértelmű jelenlétét nem jelenthethjük ki. Az adatok további elemzése, a korrelációvizsgálatok és az így kapott eredmények vélhetőleg igazolják az általam felállított hipotézist.

Kulcsszavak: iskolai könyvtár; szorongás; információkeresés

Bevezetés

A 21. század társadalma a digitális átmenet tanújaként vonul be a történelembe. A változás eredményeként az információk – a hagyományos, nyomtatott megjelenés mellett – digitális formában, online térben válnak bárki számára elérhetővé. A környezet, amely hozzáférést biztosít, összetettebb bármely eddigi, információszolgáltatás céljából használt megoldásnál. Az információhordozók típusai megváltoztak, a kommunikáció csatornái átalakultak. A személyi számítógépek, egyéb mobil eszközök, a hálózatosodás és az internet elterjedésének következtében a nyomtatott források kizárólagossága megszűnt, megkezdődött az információk homogenizálódása.

A digitális világban az elérhető információk mennyisége ugrásszerű növekedésnek indult, amely köszönhető többek közt a gyorsabb publikálás lehetőségének, valamint az információk szerzőségi és fogyasztói szerepösszemosódásának köszönhető.

Ennek következtében napjainkban nem ritka a rendelkezésre álló túlzott mennyiségű információ okozta betegségek feltűnése. A 21. századi információs betegségek – könyvtári szorongás, információs szorongás, információs túlterheltség – a félelem, a

szorongás egy fajtáját jelölik, amelyet eddig elsősorban felsőoktatásban tanuló hallgatóknál mértek és mutattak ki. A könyvtárhasználattól való félelem, az információtól való szorongás gyakran olyan erős, hogy a hallgatók tanulásban nyújtott teljesítményét is negatívan befolyásolja (Mellon, 1986).

Az információs túlterheltség, a rendelkezésre álló túlzott információ okozta szorongás érzése nem újkeletű, sokkal inkább örökérvényű dolog. A könyvnyomtatás megjelenése és elterjedése óta beszélhetünk róla, az olvasó emberben ugyanis ekkor merült fel először a gondolat, hogy sokkal több információ áll rendelkezésre a világban, mint amennyit egy átlagos fogyasztó élete során fel tud dolgozni.

Kutatásomban, amelynek témája a könyvtár által kiváltott szorongás, kiemelt szerepet szentelek az iskolai könyvtáraknak. A téma kidolgozását inspirálta többek közt az, hogy gyakorló iskolai könyvtárosként tapasztalataim szerint a 11-17 éves korosztályt a legnehezebb a könyvtárhasználat kapcsán megszólítani.

Tanulmányomban célom a rendelkezésre álló szakirodalom teljességre törekvő vizsgálatával, illetve egy általam lebonyolított empirikus kutatás segítségével rávilágítani és megoldási javaslattal szolgálni az információs- és könyvtári szorongás problémájára. Gyakorló iskolai könyvtárosként a köznevelési intézmények könyvtárainak feladatkörére és a probléma megoldásában való szerepvállalására helyezem a hangsúlyt, az információkeresés folyamatát, a könyvtárhasználatot és az információs társadalom által elvárt kompetenciák tanítását ugyanis kisgyermekkorban érdemes elkezdni.

Információs betegségek

Az információs betegségeknek többféle értelmezési módját ismerjük. A Flo Conway és Jim Siegelman (2005) által írt Snapping: America's Epidemic of Sudden Personality Change c. műben a szerzőpáros egy egész fejezetet szentel a probléma definiálására. Legegyszerűbben talán úgy fogalmazhatnánk meg, hogy az információs betegségek az ember mindennapi információ-feldolgozási és tapasztalatszerzési képességeinek váltakozása, amely függ attól, az adott pillanatban, az adott napon milyen ingerek érték az egyént (Conway & Siegelman, 2005).

Az információs betegségek vizsgálata során figyelembe kell vennünk, hogy a 21. században tapasztalható problémák valóságok, de korántsem újkeletűek és nem tudhatók be csak és kizárólag a szélessávú internet megjelenésének és elterjedésének.

Az információval kapcsolatos betegségeket alapvetően két kiváltó ok köré csoportosíthatjuk:

1. az információ mennyiségéhez kapcsolódó problémákra és
2. az információ minőségéhez kapcsolódó problémákra (Koltay, 2009).

Az információ minőségére és mennyiségére vonatkozó kritériumok és az azokból származó problémák ugyancsak nem újkeletűek. Már a 19. századot megelőzően is problémát jelentett, hogy még egy szűkebben vett területen belül is lehetetlen volt minden leírt és publikált szöveget elolvasni. Ez a 19. században az irodalom általános növekedésének köszönhetően égetőbb problémává vált. Ekkor jelent meg elsőként az információs túlterhelés néven ismert probléma. Az információszolgáltatás központi

problémája továbbra is a megfelelő mennyiségű releváns információ megtalálása maradt, azonban ezt lényegesen megnehezíti a rendelkezésre álló információhalmaz ug-rásszerű növekedése.

Az információs túlterhelésnek egyelőre nincs nemzetközileg elfogadott meghatározása, „általában azt a helyzetet értjük alatta, amikor az információ hatékony felhasználását egy-egy egyén számára megnehezíti a rendelkezésre álló, potenciálisan hasznos, releváns információ mennyisége” (Koltay, 2009, p. 3). A problémának már az 1990-es években is nagy jelentőséget tulajdonítottak, de az infokommunikációs eszközök, az internet, a digitális kommunikáció megjelenésének köszönhetően napjainkban fokozottan érezhetővé válik hatása.

Az információs szorongás

Az előzőekben már szó volt arról, hogy az információs betegségek jelenléte a 21. században vitathatatlan, ám korántsem újkeletű dolog. Az információs szorongás (information anxiety) koncepciója Sir Francis Bacon 1605-re datálható munkájában jelenik meg először, ahol azt írja, a tágas tudásnak sok a hibája, a tudást növelő pedig a szorongást is fokozza (Girard & Allison, 2008).

A problémát Richard Saul Wurman definiálta 1989-ben, valamint felhívta a figyelmet arra, hogy az információs túltelítődés pszichikai tüneteket képes előidézni az emberekben, amelyek nagymértékben megegyeznek a szorongás által kiváltott érzelmekkel (Wurman, 1989).

Wurman szerint a rendelkezésre álló információk mennyisége és az általunk birtokolt tudás fordított arányosságban állnak egymással. Minél több információ áll rendelkezésünkre, annál kevesebbnek tűnik az általunk birtokolt tudás. Ezt egy folyamatosan táguló „szakadék” képével magyarázta, milyen viszony van az egyének által birtokolt tudás és aközött, amit az egyén úgy gondol, tudnia kellene (Naveed & Anwar, 2020). Az információs szorongás kiváltó oka lehet, hogy az egyén úgy érzi, képtelen megtalálni a számára szükséges és releváns adatot a rendelkezésére álló, mérhetetlen mennyiségű információból. Wurman viszont kiemeli, hogy a túl sok rendelkezésre álló információ mellett a túl kevés is szorongást válthat ki, amely ily módon befolyásolja az egyén információkeresésben nyújtott teljesítményét (Naveed & Anwar, 2020). Az általa alkotott, információs szorongás-koncepcióban a szükséges információk megtalálása és megértése mellett helyet kap az információs túltelítődés (túl sok információ), az információk létezéséről való tudás, valamint az információk elérése is mint lehetséges kiváltó ok (Naveed & Anwar, 2020).

Wurman az információs szorongás kifejezés megalkotásával bővítette az 1980-as évektől már ismert könyvtári szorongás (library anxiety) fogalmát. A könyvtári szorongás témakörben az 1970-es években kezdték meg külföldi egyetemek hallgatóinak segítségével a kutatásokat, az elnevezést azonban Constance Mellon, az East Carolina University könyvtártudomány területén kutató professzora alkotta meg és 1986-ban megjelent *Library Anxiety: A Grounded Theory and its Development* c. tanulmányában publikálta (Mellon, 1986).

Koltay Tibor Bawden és Robinson (2009) nyomán készült munkájában írja, hogy „az információtól való szorongás akkor lép fel, ha képtelenek vagyunk a szükséges információt elérni, megérteni vagy felhasználni. Okozója lehet egyaránt az információs túlterhelés vagy az információ elégtelen volta, a helytelenül szervezett, rosszul prezentált információ vagy az információs környezet meg nem értése” (Koltay, 2009, p. 3). Az információkeresés során egyfajta tehetetlenségérzés alakul ki az egyénben, miközben ő a lehető legtöbb információt igyekszik megtalálni, értelmezni és memóriájában elraktározni, amely a kutatási folyamat során egy rendezetlen, átláthatatlan és értelmezhetetlen információhalmaz kialakulásához vezet.

Richard Wurman tevékenységét azonban a köztudat kritikával fogadta, az információs szorongás jelenségét ugyanis lényegesen felnagyítva mutatta be munkájában. Az információs szorongás legyőzésére személyre szabott módszertanokat kínáló, Wurman munkáira hivatkozó cégek marketing- és üzleti célokra használták fel ezt a 21. században fokozottan is jelen levő problémát, pedig a könyvtárak és felsőoktatási intézmények információs műveltség fejlesztését célzó programjai is hasonló hatékonysággal és hozzáértéssel küzdenek ellene. Ilyen program pl. az Association of College and Research Libraries (ACRL) által 2015-ben kiadott Framework for Information Literacy for Higher Education c. dokumentumban említett – információs műveltséggel kapcsolatos – koncepciók teljesülésére kidolgozott program, amely az oktatás és az információs műveltség történetmeséléssel való hatékonyabbá tételét célozza meg (Vossler & Watts, 2017). Felsőoktatási intézmény (The School of New Resources at The College of New Rochelle) és annak könyvtára közti együttműködés eredményeként jött létre a Research and Information Literacy kurzus, amelynek célja, hogy a felnőttoktatásban részt vevő hallgatók számára lehetőséget biztosítson a könyvtárban fellelhető források és szolgáltatások megismerésére és magabiztos használatára (Grandy, 2019).

A könyvtár által kiváltott szorongás – szakirodalmi áttekintés

Könyvtár és információ. Két olyan fogalom, amely az információtörténelem kezdetiben összekapcsolódott és azóta is elválaszthatatlan egymástól. A könyvtár az információs társadalom alapintézménye, az információ pedig annak alapegysége. A tudás hatalom, az információkkal való gazdálkodás, azok megfontolt használata pedig az információs műveltséggel rendelkező ember elengedhetetlen készsége. A napjainkban elérhető információmennyiség hatással van mindennapjainkra, olykor negatív irányban. Az előzőekben az információ által kiváltott – ha úgy tetszik, információs – szorongásról volt szó, tanulmányom további részében azonban foglalkoznunk kell egy másik információs betegséggel, amelynek létezéséről sokan nem tudnak. A fogalom, amelyet a fejezetben tárgyalni fogok a könyvtár által kiváltott szorongás.

A könyvtár által kiváltott szorongás gyakran meggátolja a hallgatókat abban, hogy aktívan és hatékonyan használják a könyvtárakat, valamint komoly befolyással lehet tanulmányi eredményeikre is.

A szorongás az emberi lét természetes hozzátartozója, válaszreakció új vagy váratlan élethelyzetekre. Szorongást élünk át teljesítményhelyzetekben, vizsga előtt vagy egy nyilvános szereplés, illetve más, lelkiileg megterhelő események során. Fontos

azonban megjegyezni, sosem az esemény, hanem az azzal kapcsolatos érzelmek váltják ki a szorongást.

A szorongásnak egyaránt lehet pozitív és negatív kimenetele is. Vannak olyan emberek, akiknek a teljesítményére egy feszült helyzet jótékony hatással van, ám gyakoribb, amikor negatív hatásként gátlás alakul ki az egyénben a szorongás következményeként, emiatt a képességei alatt teljesít. Az ember természetes válaszreakciója, hogy a szorongás megszűntetése, elkerülése érdekében szabadulni igyekszik az azt kiváltó helyzettől.

A könyvtári szorongás a szorongásos betegségek egy fajtája, amelyet a tanulók, a hallgatók, a könyvtárhasználók akkor kezdenek el érezni, amikor világossá válik számukra, hogy egy projekt megvalósításához, egy kutatás elvégzéséhez könyvtárat kell használniuk. A könyvtár által kiváltott szorongás gyengítő erővel hat a tanulók teljesítményére, meggátolja őket abban, hogy hatékonyan végezzék el a projekt megvalósításához kapcsolódó feladatokat.

A könyvtári szorongást számos jelenség okozhatja, ilyen pl. a könyvtár környezetével, személyzetével, a szolgáltatásaival, állományával, szabályaival kapcsolatos – általában negatív – érzelmek, de kiválthatja aktuálisan a könyvtárban jelen levő könyvtárhasználók köre is.

A könyvtárak által okozott szorongástól szenvedő hallgatókra jellemző, hogy nem tudják hol és hogyan kezdjék el a könyvtárban való kutatást, mi legyen az előrehaladásuk lépéseinek sorrendje és tanácstalanok a könyvtárban fellelhető információhordozók elrendezésével kapcsolatban. A tanulók által a könyvtárhasználat kapcsán tapasztalt félelem vagy szorongás szignifikánsan meghatározza a későbbiekben elsajátított tudás mértékét, a kettő ugyanis egymáshoz viszonyítva fordítottan arányos – minél nagyobb a félelem vagy szorongás, annál kisebb mértékű tudást szerez a tanuló.

Mivel a könyvtári szorongás lényegesen ronthatja a tanulók teljesítményét, így komolyan vizsgálandó jelenségként kell rá tekintenünk.

A könyvtár által kiváltott szorongás (library anxiety) jelenségét már korábban felfedezték, a könyvtár- és információtudomány területén Constance Mellon 1986-ban megjelent tanulmányában használta először a fogalmát (Chutia & Sarmah, 2019).

A könyvtári szorongás tüneteit a kísérletében részt vevő hallgatók könyvtárhasználat közben fedezték fel és a matematikai szorongás (math anxiety) során tapasztalt tünetekhez hasonlították. Mellon (1986) tanulmányában 6000 egyetemi hallgató kutatási naplóját vizsgálta meg. Vizsgálata során azt kérte a hallgatóktól, hogy kutatásuk folyamata mellett érzelmeiket, érzéseiket is dokumentálják. A naplók vizsgálata során arra a következtetésre jutott, hogy az általa megkérdezett 6000 hallgató közül, kurzusonként változó mértékben ugyan, de 75-85% között mozgott a könyvtári szorongást vagy könyvtártól való félelmet tapasztaló hallgatók aránya.

Naplóikban a hallgatók a könyvtár által kiváltott szorongást gyakran a „zavartság”, az „elveszettség” és a „tehetetlenség” érzésével párosították. Ezek okozójaként leggyakrabban a könyvtár impozáns méretét, az elrendezésének ismeretlenségét, valamint saját – kutatás lépéseivel kapcsolatos – bizonytalanságukat jelölték meg.

Mellon tanulmányában a könyvtári szorongás három megvalósulását írta le:

1. A hallgatók társaiknál sokkal kevésbé érzik magukat kompetensnek a könyvtárhasználatban.
2. A hallgatók szégyellik magukat csekély mértékű könyvtárhasználati ismereteik miatt.
3. A hallgatók előszeretettel kerülnek a könyvtárosoknak címzett kérdésfeltevést annak érdekében, hogy ne derüljön ki kompetenciájuk csekély mértéke.

Kutatásában arra a következtetésre jutott, hogy a szorongás megakadályozta a hallgatókat a könyvtár hatékony használatában. Érdekes megfigyelés volt, hogy azok a hallgatók, akik szorongtak, megpróbálták a könyvtárban töltött időt csökkenteni, több pénzt áldozva inkább a számukra szükséges dokumentumok másolására. A szorongást érző hallgatók magas százaléka érzi szégyenletesnek, ha kérdeznie kell a könyvtárosától, mivel ezzel – szerintük – saját keresési készségeiket mutatják alacsony szintűnek. A hallgatók egy része úgy gondolja, nem kellene zavarnia a könyvtárosokat, akik folyton elfoglaltnak tűnnek.

Semmi nem bizonyítja jobban a könyvtári szorongás létezését, fontosságát, mint az, hogy Constance Mellon 1986-ban megjelent tanulmánya után számos neves kutató, úgy mint Jiao, Onwuegbuzie vagy Van Scoyoc kezdett foglalkozni a témával, amely a könyvtár- és információtudomány területén napjainkban is forró téma (Jiao & Onwuegbuzie, 2003; Jiao, Collins, & Onwuegbuzie, 2008; Jiao, Onwuegbuzie, & Bostick, 2004; Van Scoyoc, 2003). Carol C. Kuhlthau (1988; 1991) tanulmányaiban alátámasztja Mellon a könyvtár által kiváltott szorongás létezésére vonatkozó állításait, ugyanis Kuhlthau is tapasztalta saját diákjainál a kutatási projekt kezdetén fellépő félelmet.

Tanulmányában olyan végzős középiskolások könyvtárhasználati és információkeresési szokásait vizsgálta, akik hamarosan a felsőoktatásba lépnek. Mellon elméletét felhasználva kifejlesztette saját modelljét, amelyet a középiskolások információkeresési folyamatára specializált. A kísérletben 26 leendő egyetemista vett részt, akiktől kutatási napló vezetését kérte, a kutatás folyamatával kapcsolatos érzéseikkel, gondolataikkal szóló jegyzetekkel ellátva. A naplók vizsgálata alapján Kuhlthau kifejlesztette az információkeresés hatlépcsős modelljét. A folyamat első állomása a feladat meghatározása, amelyet a témaválasztás követ. A folyamat harmadik lépcsője az információk felfedezése, majd egy speciális témára való fókuszálás, az után pedig a témában fellelhető információk gyűjtése. Utolsó lépcsőként a kutatás összegzése zárja a folyamatot.

Kuhlthau hatlépcsős modelljének elkészítése során arra a következtetésre jutott, hogy a szorongás érzése a hallgatók körében a kutatás folyamatának kezdetén volt a legmagasabb, az általa vizsgált tanulók ekkor szenvedtek leginkább a magabiztosság hiányától, ekkor érezték leginkább összezavarodottnak magukat. Amikor elérték a második lépcsőfokot – azaz kiválasztották kutatási témájukat – a tanulók a magabiztosságuk növekedését kezdték el érezni. Az információkeresés folyamatának harmadik lépcsőjén a tanulók ismét zavartságot érezték, ekkor kezdték el ugyanis felkeresni a témájukban elérhető forrásokat. Ha elérték a negyedik lépcsőfokot, magabiztosságuk visszatért. A tanulók nagy része a kutatás negyedik lépcsőjét fordulópontként értékelte,

ettől a ponttól ugyanis csak fejlődést éreztek és könnyedén elérték az utolsó, összegzés-lépcsőt. Kuhlthau arra a következtetésre jutott, hogy a szorongás növekedése akkor következik be, amikor a tanulók olyan forrásokat, technológiákat kezdenek használni a kutatás folyamatában, amelyek ismeretlenek számukra.

Mellon tanulmánya indította el Sharon L. Bostick kutatásait, aki 1992-ben a könyvtár által kiváltott szorongás mérésére megalkotta a Library Anxiety Scale (Bostick, 1992) (a továbbiakban LAS) néven köztudatba került skáláját, amelynek segítségével a diplomaszerezés előtt álló egyetemi hallgatók szorongásszintjét mérte. Vizsgálata során arra a következtetésre jutott, hogy a könyvtártól való szorongás kiváltója több esetben az egyetemi könyvtár munkatársaitól való félelem. A könyvtári szorongást kifejező öt változós modelljének egyik eleme a könyvtár munkatársaival kapcsolatos – elsősorban negatív – érzelmek vizsgálata.

A skála jellegzetessége, hogy ez volt az első kvantitatív mérési lehetőség a könyvtár által kiváltott szorongás mértékének mérésére és osztályozására. A LAS 43 kérdéssel méri a könyvtári szorongást 5 változó mentén.

A Bostick által megfogalmazott első – könyvtári szorongást befolyásoló – változó az ún. személyzettel kapcsolatos korlát, amely a diákok a könyvtár személyzetével való interakcióinak felfogására vonatkozik. Mellon következtetéseiben említi, hogy a hallgatók sok esetben hezitáltak, hogy kapcsolatba lépjenek-e a könyvtárossal. Bostick – Mellonhoz hasonlóan – arra a következtetésre jutott, ezt azért tették, mert a könyvtárosok a legtöbb esetben túl elfoglaltnak tűntek ahhoz, hogy a tanuló kérdésével foglalkozzanak.

A második változó, amelyet Bostick megfogalmazott a könyvtárral és a könyvtárhasználókkal, hallgatótársakkal kapcsolatos érzelmi korlátok megnyilvánulása. Szorongást válthat ki a hallgatókból, ha nem biztosak könyvtárhasználati ismereteikben és esélyt látnak arra, hogy ismereteik hiánya hallgatótársaik számára is világossá váljon.

A könyvtári szorongás harmadik dimenziójának megnyilvánulása, hogy a hallgatók sok esetben érzik magukat kényelmetlenül a könyvtárban, mert úgy gondolják, nem szívesen látott személyek ott.

A negyedik, Bostick által megfogalmazott változó a hallgatók könyvtárhasználati ismereteivel kapcsolatos befolyásoló tényezők köre. A hallgatók könyvtárral kapcsolatos idegen viselkedése sok esetben tudáshiánnyal magyarázható, amely megnyilvánulhat a könyvtárhasználat, a könyvtár elrendezése, az állomány rendszerezése, a számára szükséges anyagok terén. Hasonlóan szorongást válthat ki a szakkifejezések ismeretének és használatának hiánya is, valamint az, hogy az ismeretek hiánya – a kérdésfeltevéskor – mások számára is világossá válik.

Az ötödik változó a könyvtárban fellelhető gépek használatával kapcsolatos szorongás (pl. fénymásoló, automata kölcsönzőberendezés, számítógép stb.) megnyilvánulása.

A témában jelentős kutató Qun Jiao és Anthony Onwuegbuzie, akik – együtt és külön-külön is, társulva más, a témában jártas kutatókkal – számos publikációt készítettek a könyvtár és az információkeresés által kiváltott szorongással kapcsolatban. Vizsgálataikban a Bostick által kifejlesztett LAS-t használták, amelyet más mérőeszközökkel

kombináltak annak érdekében, hogy korrelációvizsgálatokat hajtsanak végre a könyvtári szorongás és demográfiai-, és személyes jellemzők, tanulási preferenciák, nyelvtudás, a foglalkoztatottak státusza, könyvtárhasználati tudás, és a hallgatók évfolyama között. Vizsgáltak még olyan tényezőket, mint pl. a perfekcionizmusra vagy a halogatóra való hajlam és a könyvtári szorongás szintjének összefüggései (Jiao, Collins, & Onwuegbuzie, 2008; Onwuegbuzie & Jiao, 2000). Kutatásaik eredményeinek áttekintése tanulmányom egy későbbi pontján lesz releváns.

A Bostick által kifejlesztett LAS továbbfejlesztését hajtotta végre Van Kampen, aki megalkotta a Multidimensional Library Anxiety Scale (Van Kampen, 2004) (MLAS) néven publikált skálát, amelynek segítségével egyetemi diplomát szerzett és doktorandusz hallgatók könyvtárral kapcsolatos szorongásának szintjét vizsgálta 53 kérdés és 6 változó segítségével.

A LAS 5 változójához képest Van Kampen a MLAS használata során 6 változót állapított meg, amelyek befolyásolják a hallgatók által tapasztalt könyvtári szorongást. Az első változó Van Kampen listáján a komfort és magabiztosság a könyvtárhasználatban, amely méri, hogy a hallgatók képesek-e önállóan és kényelmesen használni a könyvtárat.

A második változó, amelyet a szerző megállapított az általános könyvtári szorongás az információkeresési folyamattal kapcsolatban, amelynek segítségével Kuhlthau hatlépcsős modelljét alapul véve az információkeresés és a hallgatók könyvtári szorongás-szintjét méri.

A harmadik változóban kapnak helyet Van Kampen listáján a könyvtár munkatársaival kapcsolatos korlátok, amelynek segítségével a szerző a könyvtári személyzet hallgatók általi észlelését méri. Ez a mérés magába foglalja azt, hogy milyen mértékben érzik a hallgatók a könyvtárosokat megközelíthetőnek vagy viselkedésüket megfélemlítőnek.

Negyedik változóként jelölte meg a könyvtárhasználat ismeretének fontosságát, amely a hallgatók könyvtárhasználat fontosságával kapcsolatos észleléseit méri; megértik-e a könyvtárhasználati ismeretek elsajátításának fontosságát és módszerét akkor is, ha a könyvtárhasználatukhoz diszkomfortérzet párosul.

Bostick listájához hasonlóan Van Kampennél is helyet kap a magabiztosság a könyvtárban fellelhető technológiai eszközök használatával kapcsolatban, mint változó, amely a hallgatók a könyvtárban fellelhető technológiai eszközök használatával kapcsolatos tudását és magabiztosságát méri. A könyvtárban fellelhető technológiai eszközök közé sorolja a könyvtár katalógusát és az online elérhető adatbázisok a használatát, emellett méri a weboldalakon való kutatás képességét.

Utolsó változó a MLAS listán a hallgatók által tapasztalt kényelemérzet, míg a könyvtárban tartózkodnak.

A MLAS kifejlesztésének célja a doktorandusz hallgatók könyvtári szorongásának mérése volt, amely – a LAS-sal ellentétben – a könyvtáron belüli információkeresés aspektusát helyezi a vizsgálat középpontjába.

Van Kampen, kutatásában 278 doktoranduszoktól visszaérkezett kérdőív kiértékelését végezte el, vizsgálata során pedig a fent olvasható hat változó kapcsolatait és korrelációját elemezte. Arra a következtetésre jutott, hogy a doktori iskola hallgatóinak jelentős hányadánál fordul elő a könyvtári stressz, amely elsősorban a kutatás folyamatának kezdetén lép fel, aktív könyvtárhasználat során pedig szignifikáns növekedést mutat. A doktoranduszok körében jellemzően a disszertáció írásának kezdeti szakaszában lép fel a könyvtári szorongás.

Empirikus kutatás a könyvtár által kiváltott szorongásról

Kutatásomban arra a kérdésre kerestem a választ, miért lehetséges az, hogy az 5-13. évfolyamon tanuló, azaz 10-20 éves diákok nem szívesen használják az iskola könyvtárát. Kérdés az ő hozzáállásuk, illetve az, milyen okai lehetnek annak, hogy esetenként kifejezetten ellenzik a könyvtár használatát. A könyvtár által kiváltott szorongást több ízben tanulmányozták már, ám ezek a külföldi felmérések leginkább az egyetemista és a diplomaszerezés előtt álló, a köznevelésből már kilépett tanulókat célozták meg, az általános- és középiskolás korosztály körében tudomásom szerint még nem végeztek ehhez hasonló kutatást.

Jelen tanulmány egy hosszú távú kutatás első eredményeit tartalmazza, melyből a korrelációvizsgálatok és a szorongás jelenlétére vonatkozó következtetések jelenleg hiányoznak.

Módszerek

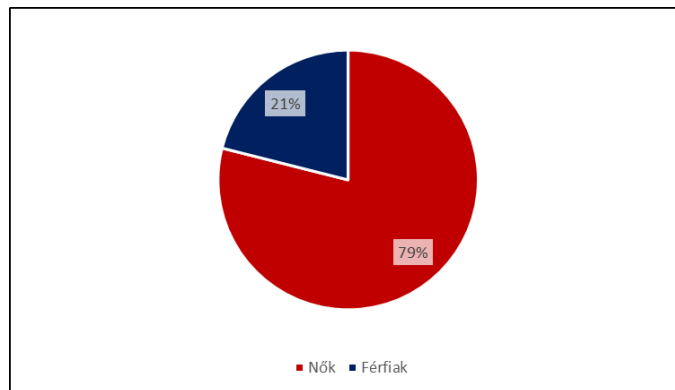
A témában fellelhető szakirodalom részletes tanulmányozása után egy kérdőíves felmérést készítettem, amelyben felső tagozatos és középiskolás tanulók könyvtárakkal – és az iskolai könyvtárral – kapcsolatos attitűdjeit vizsgáltam. A vizsgálatot egy a Google által erre kifejlesztett platformon általam készített online kérdőívvel bonyolítottam le. A kérdőív nagyságrendileg 3 hónapig, 2021. márciustól májusig fogadott válaszokat, az alábbi eredmények az ez időtávban érkezett visszajelzések alapján születtek meg. A vizsgálatra országosan került sor, személyes és elektronikus formában, levelezőlisták útján történt megkeresések segítségével. Levelezőlisták segítségével a köznevelés minden iskolatípusába küldtem felmérést, a jelenleg iskolarendszerben tanuló 5-13. évfolyamos (10-20) éves korosztály számára. Mivel egy viszonylag nehezen megközelíthető populációt tűztem ki a kutatás célcsoportjának, a mintavétel a hólabda módszer alkalmazásával történt, kiindulásként a szociális hálózatomat használva. A módszer során könnyedén juttattam el az eredeti mintavételi csoporthoz képest egy nagyobb csoporthoz, folyamatosan megújítva ezzel a résztvevők összetételét. A módszer hátránya, hogy nem reprezentatív, így a kutatás eredményeiből általános következtetések nem vonhatók le, a későbbiekben viszont egy új, reprezentatív felméréshez a jelenlegi kiváló alapul szolgálhat. A mintavétel az általam meghatározott korosztályba tartozók között történt. A kérdőívet elektronikus formában osztottam meg iskolákkal, levelezőlisták segítségével, a kitöltés pedig önkéntes alapon történt.

Kérdőívemre 546 értékelhető válasz érkezett, a továbbiakban ezeket mutatom be.

A könyvtár által kiváltott szorongás című kutatás eredményei

Az 1. ábrán látható a kérdőív kitöltőinek nemek szerinti megoszlása. A 79%-kal magasabban felülreprezentáltak a lányok a fiúkkal szemben.

1. ábra: A kérdőív kitöltőinek nemek szerinti megoszlása (N=546)

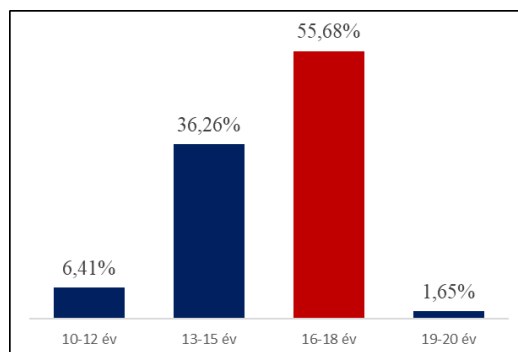


Forrás: saját forrás

A 2. ábrán látható a kitöltőim életkor szerinti megoszlása. Mivel vizsgálatom célcsoportja az 5-13. évfolyamos korosztály, így életkor szerint a 10-20 éves tanulók esnek bele a kutatásomba. A kérdőívet legnagyobb arányban (55,68 %) a 16-18 éves korosztály töltötte ki, akik a kérdőív kiküldésekor már távoktatásban tanultak. Őket követi a 6-10. évfolyamon tanuló 13-15 éves korosztály (36,26 %) 6,41 % tartozik a 10-12 éves korosztályba és 1,65 % a 19-20 évesek csoportjába.

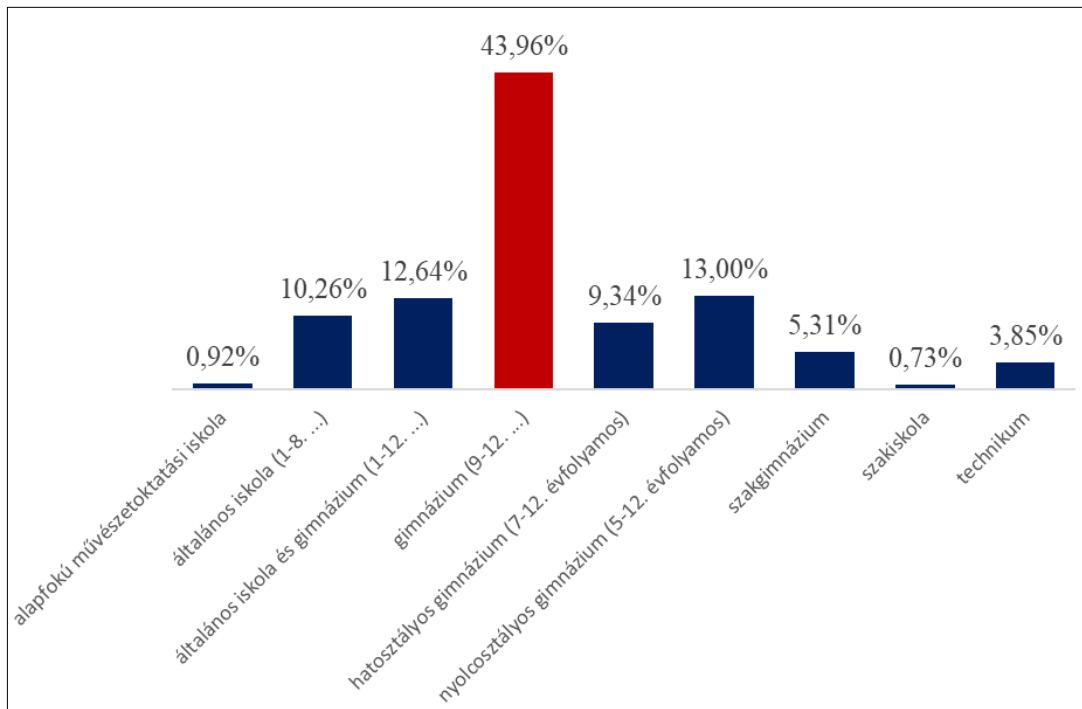
Ha a korcsoportokat évfolyamok szerint szeretnénk megtekinteni, akkor az látható, hogy a 9-12. évfolyamon tanulók túlnyomó többségben (412 fő) vannak a felső tagozatos tanulókhöz (131 fő) képest. Ennek oka lehet többek közt az, hogy amíg a gimnazista diákoknak már saját e-mail címük van, addig a felső tagozatos diákok esetében sok esetben a pedagógus nehezebben éri el a tanulókat elektronikus levelek segítségével. Másik oka a felső tagozat alulreprezentáltságának, hogy vélhetően a tanulók egy része nem rendelkezik egy online kérdőív kitöltéséhez megfelelő kompetenciákkal, esetleg szüleik nem engedélyezték nekik a kitöltést, vagy tanáruk nem továbbította a levelet, félve attól, hogy egy ilyen témájú kérdőív kitöltése mégsem nekik való.

2. ábra: A kérdőív kitöltőinek életkor szerinti megoszlása (N=546)



Forrás: saját forrás

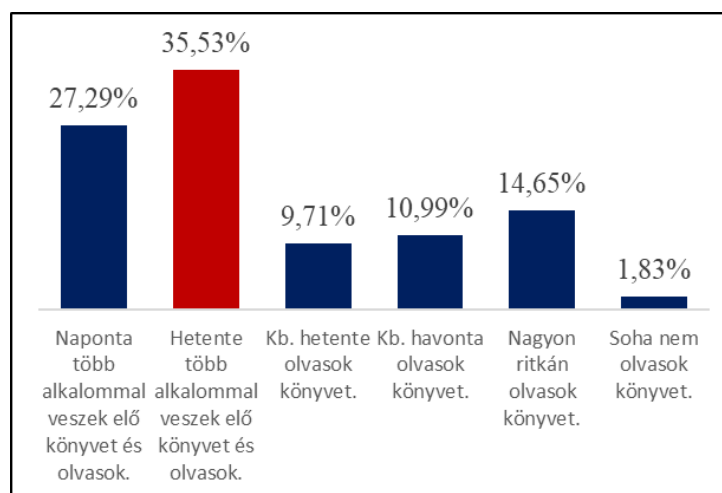
3. ábra: A kérdőív kitöltőinek iskolatípus szerinti megoszlása (N=546)



Forrás: saját forrás

A kérdőívet kitöltők jelentős hányada (43,96 %) jelenleg gimnazista egy 9-12. évfolyamos, azaz négyosztályos intézményben. 13 % nyolcosztályos gimnáziumi tagozaton, 12,64 % fő pedig egy 12 évfolyamos intézményben tanul. 10,26 % általános iskolába jár, 9,34 % pedig hatosztályos gimnázium tanulója. 5,31 % szakgimnazista, 3,85 % pedig technikumot végez éppen. 10 alatt van azoknak a száma, akik alapfokú művészet-oktatási intézmény vagy szakiskola diákjai. (3. ábra)¹

4. ábra: A kérdőív kitöltőinek az olvasás gyakorisága szerinti megoszlása (N=546)



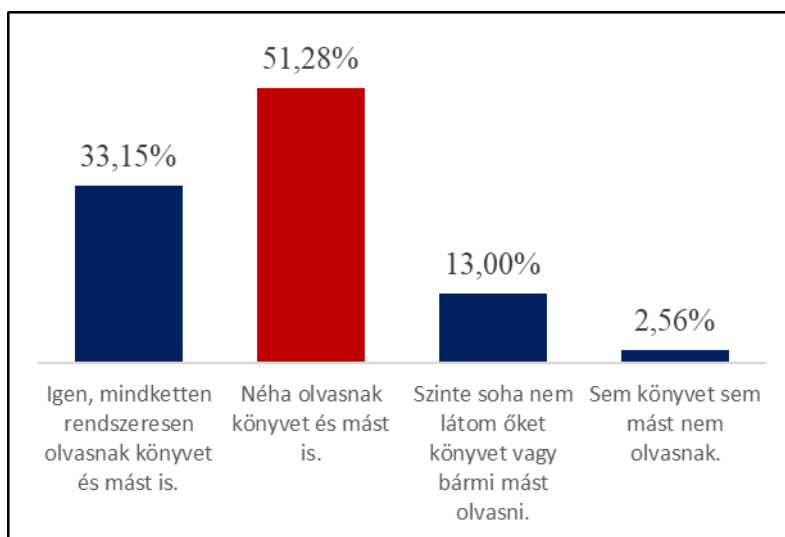
Forrás: saját forrás

¹ Az iskolatípusokat a hatályos 2011. évi CXCV. törvény [Köznevelési tv.] meghatározásai alapján soroltam fel.

A tanulók olvasási szokásai rendkívül eltérőek. Ahogy azt a felmérésem is mutatja (4. ábra), vannak köztük olyanok (1,83 %), akik soha, vagy csak nagyon ritkán vesznek könyvet a kezükbe. A hetente (9,71 %) és havonta (10,99 %) olvasók aránya megközelítőleg azonos. 27,29 % saját bevallása szerint naponta többször fog a kezébe könyvet olvasás céljából. A legmagasabb arányban azonban (35,53 %) azok vannak, akik hetente többször olvasnak.

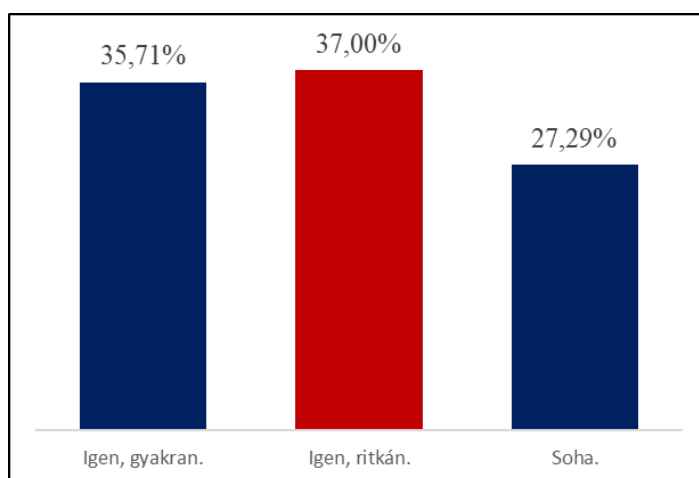
Felmérések szerint azok a gyermekek, akiknél a szülők olvasnak, maguk is olvasókká válnak. Kérdőívem egy kérdése felmérte kitöltőim szüleinek olvasási gyakoriságát (5. ábra). Jelentős számban (51,28 %) nyilatkoztak arról, hogy szüleik néha olvasnak könyvet és más irodalmat is. Igen magas arányban van jelen azoknak a száma (33,15 %), akik azt nyilatkozták, szüleik mindketten rendszeresen olvasnak könyvet és más is. Nagyságrendileg 15 % szinte soha nem látja a szüleit olvasni, vagy egyáltalán nem olvasó szülők nevelik.

5. ábra: Szülők olvasásának gyakorisága (N=546)



Forrás: saját forrás

6. ábra: Könyvtárlátogatás szülőkkel (N=546)



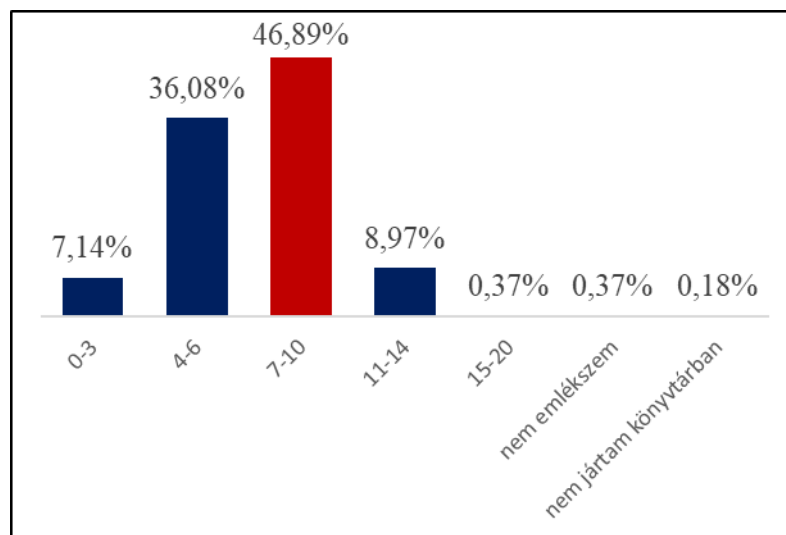
Forrás: saját forrás

A 4. és 5. ábrán szereplő adatok önmagukban nem feltételezik a könyvtártól és/vagy az információkereséstől való szorongás meglétét kitöltőimnél. Mivel azonban bizonyos tanulók maguk és szüleik is ritkán vagy keveset olvasnak és járnak könyvtárba, a kockázat megvan arra, hogy ez a fajta szorongás egyszer felüti náluk a fejét.

A gyermekek olvasással, könyvtárakkal kapcsolatos attitűdformálása már kisgyermekkorban kezdődik. Az első könyvekkel kapcsolatos élmények meghatározóak. Az általános iskolák alsó tagozatain jellemzően könyvtárlátogatásra viszik a diákokat, azonban meghatározó élmény, ha a gyermek szülőjével is megéli azt. A kitöltők között szinte ugyanakkora arányban vannak jelen azon tanulók, akik gyakran (közel 37 %) vagy ritkán, de jártak szüleikkel könyvtárban, míg azonban magas azoknak is az aránya (27,29 %), akik soha nem látogatták meg szüleik társaságában ezeket az intézményeket (6. ábra).

A kitöltők életkora szerint legtöbben 7-10 éves koruk között (46,89 %), azaz általános iskola alsó tagozatán voltak életükben először könyvtárban. Magas azoknak a száma (36,08 %), akik már óvodás korukban – 4-6 évesen – is jártak már könyvtárban. 10% alatt van azoknak az aránya, akik még óvodáskor előtt (7,14%) vagy már felső tagozatos korukban (8,97%) jártak először könyvtárban. Elenyésző a válaszadók között azok száma, akik még soha nem jártak, fiatal felnőttként, vagy nem emlékeznek, mikor voltak először könyvtárban. (7. ábra) Minél hamarabb találkozik a gyermek a könyvtárral és a könyvekkel, annál kisebb az esély arra, hogy negatív élménnyel, negatív gondolatokkal gondol rájuk. Az ismeretlentől való szorongás, félelmet a pszichológiai iskolák már sok évtizede felfedezték és definiálták, örökérvényűsége a 21. században sem kérdőjelezhető meg. Ugyan a rendelkezésre álló adatok alapján nem jelenthetjük ki egyértelműen, de egyenes vezethet tehát a könyvtár és információkeresés által kiváltott szorongás felé azoknak,

7. ábra: A kitöltők első könyvtárlátogatása életkor szerint (N=546)

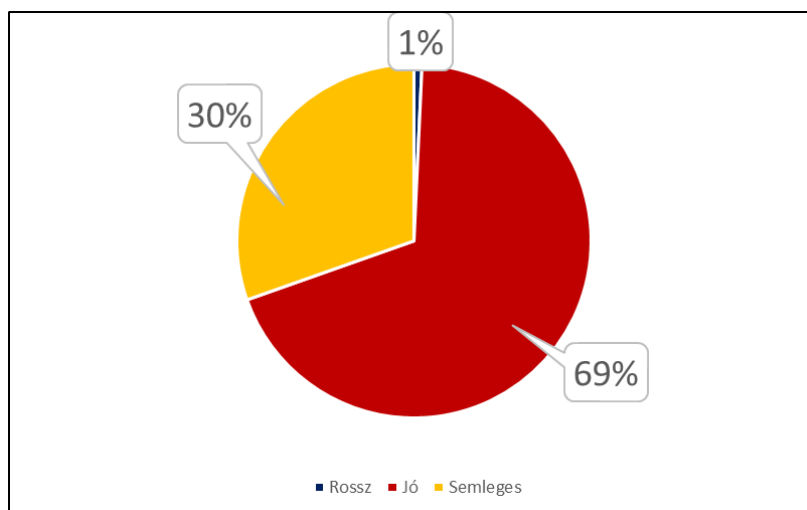


Forrás: saját forrás

Az első könyvtári élménye (8. ábra) a kitöltők 69%-ának kifejezetten jó volt, míg csupán 39%-uk nyilatkozta azt, hogy semleges. 1%-ukban kifejezetten rossz élményt váltott ki az első könyvtári élmény. Az egy fő, aki negatív élményként jelölte meg az első

könyvtári látogatását, rövid szöveges válaszában úgy nyilatkozott, hogy a veleszületett ADHD-ból² kifolyólag nem jött ki a könyvtárossal, valamint, hogy azóta sem szívesen látogat el könyvtárba. Válaszának okáról bővebb információnk nincs.

8. ábra: A kitöltők első könyvtárral kapcsolatos élménye (N=546)



Forrás: saját forrás

1. táblázat: A könyvtárhasználattal kapcsolatos állítások és a kitöltők válaszainak megoszlása (fő) (N=546)

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|-----|-----|-----|----|----|
| Kínosan érzem magam attól, hogy nem tudom, hogyan kell használni a könyvtárat. | 344 | 83 | 50 | 52 | 17 |
| Az iskolai teendőim nagyrésze összezavar. | 235 | 133 | 78 | 64 | 36 |
| A könyvtárosok egy része megközelíthetetlen. | 214 | 137 | 101 | 67 | 27 |
| A könyvtárosok egy része nem segítőkész. | 238 | 132 | 88 | 62 | 26 |
| A könyvtárosoknak nincs ideje, hogy segítsenek nekem. | 311 | 115 | 85 | 25 | 10 |
| Amikor szükségem van segítségre, akkor nem kapom azt meg a könyvtárban. | 358 | 107 | 52 | 18 | 11 |
| A könyvtár munkatársainak nincs ideje, hogy segítsenek nekem. | 334 | 124 | 65 | 13 | 10 |
| A könyvtárosoknak azért nincs ideje arra, hogy segítsenek nekem, mert mindig valami mást csinálnak. | 256 | 123 | 101 | 42 | 24 |
| Bizonytalan vagyok abban, hogyan kezdjem el a kutatásomat. | 193 | 126 | 95 | 94 | 38 |
| Összezavarodom, amikor megpróbálom megtalálni a helyes utat a könyvtárban ahhoz a dokumentumhoz, amire szükségem van. | 223 | 113 | 93 | 75 | 42 |
| Nem tudom, mit tegyek akkor, ha a könyv, amit keresek nincs a polcon. | 311 | 106 | 54 | 43 | 32 |

² Attention Deficit or/and Hyperactivity Disorder = Figyelemhiányos/hiperaktivitás-zavar

| | | | | | |
|---|-----------|-----------|------------|------------|------------|
| Élvezem, hogy új dolgokat tanulhatok a könyvtárban. | 34 | 44 | 77 | 140 | 251 |
| Ha nem találok meg a könyvet a polcon, a könyvtárosok segíteni fognak nekem. | 25 | 19 | 63 | 144 | 295 |
| Gyakran nincs a könyvtárban senki, aki segíthetne nekem. | 306 | 108 | 59 | 22 | 12 |
| Magabiztosnak érzem magam, amikor a könyvtárat használom. | 46 | 67 | 148 | 141 | 144 |
| Úgy érzem, zavarom a kérdéseimmel a könyvtárosokat. | 193 | 106 | 90 | 87 | 70 |
| Biztonságban érzem magam a könyvtárban. | 32 | 30 | 117 | 119 | 248 |
| Kényelmesen érzem magam a könyvtárban. | 33 | 39 | 101 | 141 | 232 |
| A könyvtárosok barátságatlanok. | 290 | 130 | 70 | 27 | 29 |
| Mindig segítséget kérhetek a könyvtárostól, ha nem tudom, hogyan használjam a könyvtárat. | 44 | 38 | 96 | 131 | 237 |
| A könyvtár kényelmes hely a tanulásra. | 56 | 64 | 98 | 111 | 217 |
| Sosem találok meg azokat a dokumentumokat a könyvtárban, amire szükségem van. | 240 | 179 | 92 | 29 | 6 |
| Túl sok bűncselekmény fordul elő a könyvtárban. | 446 | 34 | 55 | 3 | 8 |
| A könyvtárosok barátságosak. | 20 | 32 | 85 | 177 | 232 |
| A könyvtárosok nem törődnek a tanulókkal. | 311 | 117 | 85 | 16 | 17 |
| A könyvtár fontos része az iskolának. | 61 | 66 | 111 | 134 | 174 |
| Meg szeretném tanulni, hogyan kutassak önállóan. | 44 | 42 | 100 | 131 | 229 |
| A megfelelő információk elérhetőek a könyvtárban lévő számítógépek használatához. | 55 | 45 | 174 | 112 | 160 |
| A megfelelő információk elérhetőek a könyvtárban lévő tabletek használatához. | 153 | 40 | 189 | 76 | 88 |
| A könyvtárosoknak általában nincs idejük, hogy foglalkozzanak velem. | 276 | 144 | 86 | 29 | 11 |
| A könyvtárhasználati szabályok túlságosan korlátozóak. | 221 | 144 | 105 | 46 | 30 |
| Fizikálisan nem érzem magam biztonságban a könyvtárban. | 418 | 63 | 39 | 18 | 8 |
| Nem tudom, milyen források érhetőek el a könyvtárban. | 231 | 128 | 98 | 60 | 29 |
| A könyvtárosok nem hallgatják meg a tanulókat. | 349 | 98 | 68 | 19 | 12 |
| A könyvtár biztonságos hely. | 25 | 18 | 72 | 115 | 316 |
| A könyvtárban nem kölcsönözhetek ki annyi dokumentumot, amennyire szükségem lenne. | 198 | 126 | 129 | 53 | 40 |
| Nem találok elég helyet a könyvtárban való tanuláshoz. | 247 | 105 | 101 | 58 | 35 |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Forrás: saját forrás

Van Scoyoc 2003-as felmérése alapján 37 állítást fogalmaztam meg a célcsoport a könyvtárhoz és a könyvtárosokhoz való attitűdjével kapcsolatban, amelyet nekik egy 5 fokú skálán (ahol 1 a legkevésbé érték egyet és 5 a leginkább érték egyet) kellett értékelniük. Az állítások és az azokhoz tartozó értékek az 1. sz. táblázatban láthatók. Az állítások a vártnál kevésbé voltak megosztóak, a kitöltők a pozitív hangvétellű állításokkal jobbra egyet érték, míg a negatívakkal nem.

A leginkább megosztó állításnak a „Magabiztosnak érzem magam, amikor a könyvtárat használom.” bizonyult. Legnagyobb arányban fordulnak elő azok a tanulók, akik közepesre értékelték magukat ezzel az állítással kapcsolatban. Üdvözítő, hogy magas azoknak az aránya, akik közel tökéletesen magabiztosak a könyvtárhasználat közben, ám a kitöltők közül válaszaik alapján több mint 100-an vannak olyanok, akik nem biztosak eléggé a könyvtárhasználattal kapcsolatban.

A kitöltők között a legnagyobb egyetértést a "Túl sok bűncselekmény fordul elő a könyvtárban." állítás váltotta ki. Több, mint 80%-uk (446 fő) gondolta ugyanis azt, hogy egyáltalán nem befolyásolja a könyvtárral kapcsolatos érzelmeit ez az állítás, ez a tény. Nagyságrendileg 2%-uk véli úgy, ez komoly problémaként merülhet fel, azaz inkább vagy teljes mértékben egyet ért ezzel az állítással. Szerencsére azonban az ő arányuk az elemszámban - vélhetően pedig a társadalomban is - elenyésző.

Második legnagyobb mértékben egyetértést kiváltó állítás a "Fizikálisan nem érzem magam biztonságban a könyvtárban." volt. A kitöltők kicsit több, mint háromnegyede ért ezzel a legcsekélyebb mértékben egyet (76%), és szerencsére elenyésző (4,76%) azok aránya, akik inkább vagy teljes mértékben egyet érték a megfogalmazással. Ugyan kismértékben fordulnak elő a mintában, megfélekezni azonban róluk sem szabad, hiszen mindaddig, amíg az ő arányuk nem konvergál a 0-val, a könyvtárosoknak feladata ezzel a jelenséggel is foglalkozni.

Az "Amikor szükségem van segítségre, akkor nem kapom azt meg a könyvtárban." állítással a kitöltők közel háromnegyede (60%) a legcsekélyebb mértékben sem ért egyet. Szerintük ugyanis a könyvtárban mindig megkapják azt a mértékű segítséget, amelyre szükségük van. Elenyésző, de érzékelhető mértékben (közel 5,5%) jelenik meg azonban azok aránya is, akik azonban úgy érzik, nem kapják meg azt a mértékű segítséget, amelyre szükségük lenne. Hosszú távon ezen érdemes elgondolkodni a könyvtárosoknak, ugyanis a könyvtárhasználók körében ezek szerint előfordul ez a tényező is, amelynek megoldása a sikeres olvasóvá és könyvtárhasználóvá nevelés kérdésében elengedhetetlen.

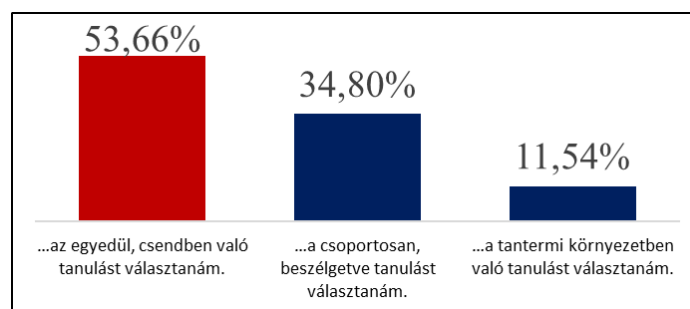
"A könyvtárosok nem hallgatják meg a tanulókat." állítással való egyetértés és egyet nem értés aránya igen hasonló, közel 64% nem ért egyet, míg közel 6% igen. A 64% üdvözítő, azonban a későbbiekben fontos lehet a fennálló 6% válaszával is foglalkozni, kibontva az esetleges miérteket, melyek azok a viselkedési formák, tényezők, amelyek miatt ők azt érzik, a könyvtárosok nem foglalkoznak, nem figyelnek oda kellőképpen a használóikra.

További, többek közt egyhangú egyet nem értést kiváltó állítások például a „Kínosan érzem magam attól, hogy nem tudom, hogyan kell használni a könyvtárat.”, vagy az „A

könyvtárosoknak nincs ideje, hogy segítsenek nekem.”, a „Nem tudom, mit tegyek akkor, ha egy könyv, amit keresek nincs a polcon.”, a „Gyakran nincs a könyvtárban senki, aki segíthetne nekem.”, vagy az „A könyvtár biztonságos hely.”. Ezek szinte kivétel nélkül 60% feletti egyet nem értést generáltak a kitöltőkből, a növekvő, 10-15% feletti egyetértők aránya azonban elgondolkodtató, miért érzik ezt a felhasználók. Az állítások kétségtelenül azt mutatják, hogy az általam negatív hangvételű kérdésekre egyet nem értéssel, a pozitívokra pedig egyetértéssel reagált a kitöltők többsége, azonban csupán egyetlen negatív állításnál („Túl sok bűncselekmény fordul elő a könyvtárban.”) konvergál az egyetértők aránya a 0-hoz, a többi 36 esetében nem. Ez elgondolkodtató arány a könyvtári és információkereséssel kapcsolatos szorongás esetleges meglétével és a megszüntetéséhez szükséges lépésekkel kapcsolatban.

Tanulmányom ezen részében a táblázat leginkább kiugró eredményeire fókuszálok, ezért tartom fontosnak megemlíteni, hogy „A megfelelő információk elérhetőek a könyvtárban lévő számítógépek használatához.” állítással kapcsolatban csekély mérték mutatkozik az egyet értők (közel 30%) és a közepes mértékben (kicsit több, mint 30%) egyetértők arányában. Magas azonban azon tanulók aránya (közel 20%), akik nem értenek egyet ezzel az állítással. Tanulságos visszajelzés lehet ez azoknak a szakembereknek, akiknél vannak ugyan elérhető számítógépek, mégsem kommunikálják megfelelően a tanulók számára ezek használati lehetőségét. Szem előtt kell ugyanis a kommunikáció szempontjából tartani, hogy az olvasók vélhetően magas százaléka első alkalommal nem szívesen lép interakcióba a könyvtárossal, félve az esetleges megszenyüléstől (Mellon, 1986).

9. ábra: Egyéni vagy csoportos tanulás előnyben részesítése (N=546)



Forrás: saját forrás

A kitöltők több, mint fele jellemzően egyedül, csendesen szeret tanulni. Ők szöveges válaszaikban arra hivatkoznak, a társaság zajai, a beszélgetés zavarja őket a koncentrációban, tanulás közben szeretnek elmélyülni feladataikban, saját tempójukban haladva az önmaguk által felállított határidőkhöz igazodni. Megjelenik indokként az auditivitás, vagyis a tananyag hangos felolvasás útján való elsajátítása, amely azonban zavaró lehet a más módon tanulók számára. Közülük többen kedvelik emiatt az online oktatást is.

Magas emellett azoknak az aránya (közel 35%), akik szívesen tanulnak csoportban. Akik ezt választották, legtöbbször extrovertáltak, kifejezetten társasági embernek tartja magát és azt vallja, közösen gyorsabb, hatékonyabb a tanulás és a megszerzett

tudás ellenőrzése is. Kérdésként gyorsabban jutnak így segítséghez, mert mindig van olyan a csoportban, aki érti azt, amit valaki más nem. Több szöveges válaszból derül ki, hogy a digitális oktatás számukra többek közt azért sem megfelelő, mert nehezebben megoldható, hogy barátaikkal együtt üljenek le tanulni és beszéljék meg az órákon hallottakat. Többen fejezték ki, csoportosan azért könnyebb számukra a tanulás, mert a barátaik motiválják őket a feladatokra való koncentrálásra.

Legalacsonyabb arányban (15% alatt) van azok száma, akik a hagyományos, tantermi környezetben való tanulást választanák az egyéni vagy a csoportos helyett. Számos válaszadó fogalmazta meg, ő azért a hagyományos, tantermi környezetet választaná tanulásra, mert ez a megszokott számára, nem tudja, hogyan lehetne másképp. Többen fejezték ki, hogy számukra fontos a tanár jelenléte az információátadás folyamatában, mert megnyugvást biztosít a tudat, hogy ha kérdésük van a tananyaggal kapcsolatban, azonnal választ kapnak egy témában jártas embertől rá. Néhány kitöltő azért választaná ezt a munkaformát, mert a tanárok számára kényelmesebb, ha egy teremben vannak a tanulókkal, így a pedagógusok is összeszedettebben képesek sokkal több információt átadni, mint az online oktatás keretein belül.

Következtetések

A tanulók válaszai alapján nehéz egyértelműen a könyvtár és információkeresés által kiváltott szorongás meglétére következtetni. A célcsoport válaszadóinak túlnyomó többsége szerint a könyvtár leginkább a tanuláshoz biztosít megfelelő környezetet (pl. csend és rend). A tanulók leginkább közösségi tér funkciói miatt keresik fel a könyvtárat mintsem információkeresés céljából, állításuk szerint ugyanis amire szükségük van, azt a telefonjuk és némi internet segítségével elérik. Sok esetben az az érzésük, hogy a könyvtárakban nem találják meg azokat a nyomtatott, kurrens információkat és információforrásokat, amelyekre szükségük lenne, internethasználat céljából pedig a legritkább esetben keresik fel a könyvtárat.

Mit tehet az iskolai könyvtár?

Jogosan merül fel a kérdés, mit tehet egy köznevelési intézményben működő iskolai könyvtár annak érdekében, hogy a könyvtárlátogatás ne stresszforrás, hanem sokkal inkább szórakozás legyen a célközönség számára.

Kézenfekvő megoldás erre a könyvtárhasználat oktatásának kisiskolás korban való megkezdése, a könyvtárhasználati órák és szakórák, valamint az osztályfőnöki órák tanmenetébe rendszeres könyvtárlátogatás tervezése.

A könyvtárhasználati ismeretek oktatása az első Nemzeti alaptanterv megjelenése óta szerves részét képezi a közoktatásnak. Az információs társadalom által hozott változásoknak köszönhetően 2003-tól kezdve informatika tantárgy részeként könyvtárhasználati és információkeresésre vonatkozó ismereteket oktatnak a diákoknak alsó tagozatos koruktól kezdve.

A 2020-ban kiadott Nemzeti alaptanterv (NAT 2020) ugyan nem emeli ki a könyvtárhasználat oktatását, azonban – a hozzá kapcsolódó Kerettantervekkel egyetemben – magába foglalja az információs műveltség mint kulcskompetencia, valamint a tanulók

kritikai gondolkodásának fejlesztését. Az új Nemzeti alaptanterv és a hozzá kapcsolódó Kerettantervek változásához igazodva az iskolai könyvtáraknak 1-2, 5-6 és 9-10 évfolyamra új könyvtár-pedagógiai programot (KPP) kell kidolgozniuk, figyelembe véve a bennfoglaló iskolák Helyi tanterveit.

A KPP kidolgozásánál kézenfekvő figyelembe venni azt, hogy melyek azok az esetleges hiányosságok, amelyekkel a köznevelést elhagyó diákok belépnek a felsőoktatási intézményekbe. A fent felsorolt kutatások elsősorban felsőoktatási intézményekben tanuló, és/vagy diplomaszerezés előtt álló hallgatók könyvtárral és információkereséssel kapcsolatos szorongását tárgyalták. A Bostick által kidolgozott LAS vagy a Van Kampen által kidolgozott MLAS feltárta, mely tényezők váltanak ki a hallgatókból szorongást. Kézenfekvő hát, hogy a köznevelési intézmények könyvtárai az ott tapasztalható pontosan lépjenek közbe, kialakítva így a magabiztos könyvtárhasználatot és információkeresési stratégiákat a tanulóknak kisiskolás kortól kezdve.

Az információs műveltség, a kritikus gondolkodás fejlesztése, az információhitelesség vizsgálatának és az etikus forráshasználatnak a tanítása a könyvtárhasználati tananyag szerves részét képezi, amely tagadhatatlanul a 2020 szeptemberében felmenő rendszerben életbe lépő Nemzeti alaptanterv és a Kerettantervek részét képezi. Az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum iskolai könyvtárüggyel foglalkozó munkatársai kiemelték a könyvtárhasználat tanításának NAT-beli vonatkozásait, a listát pedig folyamatosan bővítik (Dömsödy, 2020).

Az ezekre építő, tudatosan felépített könyvtár-pedagógiai programokkal, a rendszeresen tartott könyvtárhasználati foglalkozásokkal, a tehetséggondozás biztosításával, valamint a hosszú nyitvatartási idővel az iskolai könyvtárak szervesen járulhatnak hozzá – formális és informális tanulási környezetben egyaránt – a tanulók könyvtár és információkeresés által kiváltott szorongásának csökkentéséhez.

A könyvtár által kiváltott szorongást súlyosbítja, ha az egyetemi oktatók elvárják hallgatóiktól, hogy az egyetem elvárásainak megfelelő könyvtárhasználati készségeket birtokoljanak annak ellenére, hogy egy köznevelési intézményben működő – általuk már jól ismert – könyvtár jellemzőiben és a könyvtárhasználat tanításában is az egyetemi könyvtárhoz képest szöges ellentétben áll. Ha a hallgatók nem hoznak magukkal az egyetemre megfelelő könyvtárhasználati tudást, nem rendelkeznek a szükséges alappal, könnyedén alakulhat ki náluk szorongás a könyvtárhasználattal és az információkereséssel kapcsolatban.

A helyes könyvtárhasználat, valamint az információkereséssel kapcsolatos tudnivalók tanítása sok esetben az egyetemi könyvtár könyvtárosainak feladatává válik, ám mivel kapcsolatuk az egyetem hallgatóival és oktatóival jellemzően korlátozott³, az oktatás szervezése gyakran nehézségekbe ütközik.

A könyvtár által okozott szorongás csökkentésére a következtetések közt szerepel, - ahogy Keefer is megfogalmazta 1993-as tanulmányában, - hogy a könyvtárosok feladata a hallgatók könyvtárral kapcsolatos szorongásának, félelmének csökkentése,

³ Magyarországon jellemző, hogy az egyetemi karok és a kari könyvtárak nem ugyanabban az épületben működnek.

amelyet könnyedén elérhetnek azzal, ha biztosítják őket, arról, hogy az a fajta frusztráció, amit éreznek, természetes. Ne várokozzanak arra, hogy a hallgató kérdezzen, ajánlják fel segítségüket a kutatásban. Ezzel erősíthetik az emberi kapcsolatokat és csökkenthetik a szorongást a hallgatókban.

Alátámasztják Keefer következtetéseit Onwuegbuzie és Jiao 2000-es évek elejéig végzett kutatásai és azok eredményei is (Keefer, 1993; Onwuegbuzie, Jiao, & Bostick, 2004). Diplomaszerezés előtt álló és már végzett hallgatók körében folytatott vizsgátaik következtetéseit közt említik a könyvtárosok a könyvtár által okozott szorongás csökkentésében való szerepét. A viselkedésük, a nonverbális kommunikáció esetleges átalakítása jelentős változásokat idéz elő. Sok esetben elegendő egy mosoly a könyvtárhasználók felé, azonban az irányító táblák, feliratok több nyelven történő kihelyezése, valamint az idegennyelven magabiztosan beszélő kollégák foglalkoztatása kimutathatóan csökkenti a külföldi hallgatók szorongásszintjét. A könyvtár barátságos környezetének, hívogató és biztonságos közegének megteremtése fontos tényező, hiszen kutatásukban kimutatták, a tanulási környezet magas befolyását a tanulás hatékonyságára és a felhasználók szorongásszintjére (Cleveland, 2004).

Chutia és Sarmah jelentős mennyiségű ajánlást fogalmaznak meg tanulmányukban az egyetemi hallgatók könyvtártól való szorongásának csökkentésére és megszüntetésére. Ajánlásaikat két indiai egyetemen végzett kutatásaikra alapozva tették közzé 2019-es tanulmányukban (Chutia & Sarmah, 2019). Egyik ajánlásuk a rendszeres időközönként megvalósított könyvtári tájékoztatót segítő programok megvalósítására vonatkozik, kutatásuk eredményei ugyanis azt igazolják, hogy a felhasználók többségének segítségre van szükséges a könyvtár tereiben való tájékozódásra. A probléma megoldását az állomány megfelelő információforrásokkal való folyamatos bővítésében látják, a felhasználók nagy részénél ugyanis fennáll annak a veszélye, hogy az általuk vizsgált témában kimerítik a rendelkezésre álló forrásokat, ennek következtében pedig frusztráció alakul ki bennük a túl kevés elérhető információ miatt.

A könyvtárban fellelhető dokumentumokat egy bárki számára könnyen átlátható rendszerben érdemes elhelyezni a munkatársaknak. Ezzel biztosítják a felhasználók számára azt a sikerélményt, hogy a számára szükséges dokumentumot önállóan, a könyvtáros segítsége nélkül találta meg.

A túl sok szabály kerülendő. A felhasználók számára frusztráló lehet, ha túl sok szabályt kell észben tartaniuk a könyvtárhasználat során. Ha a könyvtár redukálja a használatra vonatkozó szabályait, azzal a felhasználóiban felgyűlő feszültségérzést könnyűszerrel oldani tudja.

Érdemes lehet a felhasználók számára workshopokat, tréningeket szervezni, amelyeken a könyvtár működésének azokat a részeit mutatják be a munkatársak, amelyekkel az átlag felhasználó nem találkozik. A működés könnyebb megértése jótékony hatással bír a frusztráció csökkentésére.

Összegzés, kitekintés

Tanulmányomban a 21. században is jelen levő információs betegségek közül kiemelten foglalkoztam az információs szorongás és a könyvtár által kiváltott szorongás kérdéskörével. A témában fellelhető szakirodalom teljességre törekvő tanulmányozásának köszönhetően átfogó képet kaptam a könyvtár által kiváltott szorongásról.

A nemzetközi szakirodalom áttekintésének segítségével tanulmányomban a könyvtár által kiváltott szorongás csökkentésére vonatkozó lehetséges megoldásokat szeretném közvetíteni, a későbbiekben pedig – saját felmérés keretén belül – olyan programokat kidolgozni, amelyek hatékonyan járulnak hozzá a szorongás kimutatható csökkentéséhez. A felmérés során felhasználok a LAS és a MLAS modelljét, hogy a hazai köznevelési intézményekben részt vevő 5-13. évfolyamos (10-20 éves) korosztálynál fellépő esetleges könyvtári szorongás kimutatható legyen, annak csökkentésére pedig metodika kidolgozása kezdődhessen meg. Jelen tanulmány egy későbbi, átfogó kutatás első állomása.

Irodalomjegyzék

- 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (IV. 4.) Korm. rendelet módosításáról (2020). <https://tinyurl.hu/Qdgy/>
- Bawden, D., & Robinson, L. (2009). The Dark Side of Information: Overload, Anxiety and other Paradoxes and Pathologies. *Journal of Information Science*, 35(2), 180-191. doi:10.1177/0165551508095781
- Bostick, S. L. (1992). *The Development and Validation of the Library Anxiety Scale*. Wayne State University.
- Chutia, R., & Sarmah, M. (2019). Psychological Well-Being Among the Gender Wise Category of Users in Terms of Library Anxiety at Centrally Funded Universities of Assam, India. *Library Philosophy and Practice*, 1-24. <https://core.ac.uk/download/pdf/215162031.pdf>
- Cleveland, A. (2004). Library Anxiety: A Decade of Empirical Research. *Library Review*, 53(3-4), 177-185. <https://search.proquest.com/docview/218296693/fulltextPDF/D4962A65D71547BFPQ/8?accountid=15870>
- Dömsödy, A. (Szerk.). (2020. szeptember 8). *Könyvtárhasználatot, információs műveltséget érintő elemek a NAT2020-ban*. https://www.opkm.hu/?lap=dok/dok&dok_id=518
- Girard, J., & Allison, M. (2008). Information Anxiety: Fact, Fable or Fallacy. *The Electronic Journal of Knowledge Management*, 6(2), 111-124. https://www.researchgate.net/profile/John-Girard-2/publication/228751372_Information_Anxiety_Fact_Fable_or_Fallacy/links/54e47e4d0cf2dbf60696b263/Information-Anxiety-Fact-Fable-or-Fallacy.pdf?origin=publicationDetail&sg%5B0%5D=76b80QzBQpmM7RNLWzWxk4cNSgH
- Grandy, R. (2019). Investigating the effectiveness of a credit-bearing information literacy course in reducing library anxiety for adult learners. *Communications in Information Literacy*, 13(1), 23-42. <https://search.proquest.com/docview/2307371209/fulltextPDF/AC35873731934DCEPQ/5?accountid=15870>
- Jiao, Q. G., & Onwuegbuzie, A. J. (2003). Reading Ability as a Predictor of Library Anxiety. *Library Review*, 5(3-4), 159-169. <https://search.proquest.com/docview/218334341/fulltextPDF/D4962A65D71547BFPQ/5?accountid=15870>
- Jiao, Q. G., Collins, K. M., & Onwuegbuzie, A. J. (2008). Role of Library Anxiety on Cooperative Group Performance. *Library Review*, 57(8), 606-618. <https://search.proquest.com/docview/218317388/fulltextPDF/D4962A65D71547BFPQ/9?accountid=15870>
- Jiao, Q. G., Onwuegbuzie, A. J., & Bostick, S. L. (2004). Racial differences in library anxiety among graduate students. *Library Review*, 53(3-4), 228-235. doi:DOI:10.1108/00242530410531857

- Keefer, J. (1993). The hungry rats syndrome: library anxiety, information literacy, and the academic reference process. *RQ*, 32(3), 333-339. link.gale.com/apps/doc/A13695120/AONE?u=anon~40806691&sid=googleScholar&xid=8a59d158.
- Koltay, T. (2009). Az információ árnyoldalai: az információs túlterhelés, az információ okozta szorongás és más ellentmondások, patológias jelenségek. *Könyvtári Figyelő*, 55(3), 485-489. https://epa.oszk.hu/00100/00143/00072/pdf/kf_00143_2009_03_485-489.pdf
- Kuhlthau, C. C. (1988). Developing a Model of the Library Search Process: Cognitive and Affective Aspects. *RQ*, 28(2), 232-242. <http://www.jstor.org/stable/25828262>
- Kuhlthau, C. C. (1991). Inside the Search Process: Information Seeking from the User's Perspective. *Journal of the American Society for Information Science*, 42(5), 361-371. https://ils.unc.edu/courses/2014_fall/inls151_003/Readings/Kuhlthau_Inside_Search_Process_1991.pdf
- Mellon, C. A. (1986). Library Anxiety: A Grounded Theory and its Development. *College & Research Libraries*, 160-165. doi:10.5860/crl.76.3.276
- Naveed, M., & Anwar, M. (2020). Towards Information Anxiety and Beyond. *Webology*, 17(1), 65-80. <https://www.proquest.com/docview/2406641654/fulltext/AC35873731934DCEPQ/6?accountid=15870>
- Onwuegbuzie, A. J., Jiao, Q. G., & Bostick, S. L. (2004). *Library Anxiety: Theory, Research, and Applications*. Scarecrow Press. https://books.google.hu/books?id=75LczxSey3sC&printsec=frontcover&hl=hu&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=true
- Van Kampen, D. J. (2004). Development and Validation of the Multidimensional Library Anxiety Scale. *College & Research Libraries*, 65(1), 28-34. <https://crl.acrl.org/index.php/crl/article/download/15639/17085>
- Van Scoyoc, A. M. (2003). Reducing Library Anxiety in First-Year Students. *Reference & User Services Quarterly*, 42(4), 329-341. <https://search.proquest.com/docview/217876630/fulltextPDF/D4962A65D71547BFPQ/4?accountid=15870>
- Vossler, J. J., & Watts, J. (2017). Educational Story as a Tool for Addressing the Framework for Information Literacy for Higher Education. *Portal: Libraries and the Academy*, 17(3), 529-542. <https://search.proquest.com/docview/1986209720/fulltextPDF/AC35873731934DCEPQ/24?accountid=15870>
- Wurman, R. S. (1989). *Information Anxiety: What to Do When Information Doesn't Tell You What You Need to Know*. Bantam Books.

Melléklet:

1. sz. melléklet: A könyvtár által kiváltott szorongás című kutatás kérdőíve, 2021

Forrás: saját forrás

A könyvtár által kiváltott szorongás 2021

Kedves Tanuló!

Arany-Nagy Zsuzsannának hívnak, az ELTE Irodalomtudományi Doktori Iskola Könyvtár-tudományi Programjának másodéves doktorandusz hallgatójaként fordulok Hozzád. Kutatásomban a könyvtárak és az információkeresés által kiváltott szorongás kérdéskörét járom körbe. Célom felmérni a magyarországi iskolai könyvtárak olvasóinak viselkedését, a könyvtárak és információkeresés által kiváltott szorongás meglétét. A kérdőív eredményei alapján pedig további kutatások megvalósítása vár még rám. Az eredményeket várhatóan 2021 őszén publikálom a könyvtár- és információtudományi szaksajtóban.

Kitöltéssel, melyet előre is köszönök, kérlek, segítsd munkámat!

1. Nemed?

- a. férfi
- b. nő

2. Korod?

- a. (*“rövid szöveg”-mező*)

3. Hány testvéred van? (*Ha nincs testvéred, írd egy 0-t!*)

- a. (*“rövid szöveg”-mező*)

4. Hányadik osztályba jársz?

- a. 0.
- b. 5.
- c. 6.
- d. 7.
- e. 8.
- f. 9.
- g. 10.
- h. 11.
- i. 12.
- j. 13.

5. Lakóhelyed típusa?

- a. falu
- b. város
- c. megyeszékhely
- d. főváros

6. Milyen típusú iskolába jársz?⁴

- a. általános iskola (1-8. évfolyamos)
- b. gimnázium (9-12. évfolyamos)
- c. hatosztályos gimnázium (7-12. évfolyamos)
- d. nyolcosztályos gimnázium (5-12. évfolyamos)
- e. általános iskola és gimnázium (1-12. évfolyamos)
- f. szakgimnázium
- g. szakiskola
- h. technikum
- i. alapfokú művészeti iskola

7. Olvasol-e rendszeresen?

- a. Naponta több alkalommal veszek elő könyvet és olvasok.
- b. Hetente több alkalommal veszek elő könyvet és olvasok.
- c. Kb. hetente olvasok könyvet.
- d. Kb. havonta olvasok könyvet.
- e. Nagyon ritkán olvasok könyvet.
- f. Soha nem olvasok könyvet.

8. Látod-e a szüleidet rendszeresen olvasni?

- a. Igen, mindketten rendszeresen olvasnak könyvet és más is.
- b. Néha olvasnak könyvet és más is.
- c. Szinte soha nem látom őket könyvet vagy bármi más olvasni.
- d. Sem könyvet sem más nem olvasnak.

⁴ 2011. évi CXC tv. [Köznev. tv.] alapján

9. Ahogyan visszaemlékszel, jártál-e a szüleiddel könyvtárban?

- a. Igen, gyakran.
- b. Igen, ritkán.
- c. Soha.

10. Kb. hány éves voltál, amikor először könyvtárban jártál? (Válaszodat kérlek, számmal add meg (pl.: 27), az az évet fogja jelenteni. (pl.: =27 évesen)

- a. ("rövid szöveg"-mező)

11. Milyen volt az első könyvtári élményed? Szívesen emlékszel rá vissza?

- a. Jó.
- b. Semleges.
- c. Rossz.

12. 1-5-ig terjedő skálán határozd meg, mennyire igazak rád az alábbi állítások! (Van Scoyoc, 2003) alapján

1=Egyáltalán nem értek egyet; 2=Nem értek egyet; 3=Nem tudom; 4=Egyetértek; 5=Erősen egyetértek.

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| Kínosan érzem magam attól, hogy nem tudom, hogyan kell használni a könyvtárat. | | | | | |
| Az iskolai teendőim nagyrésze összezavar. | | | | | |
| A könyvtárosok egy része megközelíthetetlen. | | | | | |
| A könyvtárosok egy része nem segítőkész. | | | | | |
| A könyvtárosoknak nincs ideje, hogy segítsenek nekem. | | | | | |
| Amikor szükségem van segítségre, akkor nem kapom azt meg a könyvtárban. | | | | | |
| A könyvtár munkatársainak nincs ideje, hogy segítsenek nekem. | | | | | |
| A könyvtárosoknak azért nincs ideje arra, hogy segítsenek nekem, mert mindig valami mást csinálnak. | | | | | |
| Bizonytalan vagyok abban, hogyan kezdjem el a kutatásomat. | | | | | |
| Összezavarodom, amikor megpróbálom megtalálni a helyes utat a könyvtárban ahhoz a dokumentumhoz, amire szükségem van. | | | | | |
| Nem tudom, mit tegyek akkor, ha a könyv, amit keresek nincs a polcon. | | | | | |
| Élvezem, hogy új dolgokat tanulhatok a könyvtárban. | | | | | |
| Ha nem találom meg a könyvet a polcon, a könyvtárosok segíteni fognak nekem. | | | | | |
| Gyakran nincs a könyvtárban senki, aki segíthetne nekem. | | | | | |

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| Magabiztosnak érzem magam, amikor a könyvtárat használom. | | | | | |
| Úgy érzem, zavarom a kérdéseimmel a könyvtárosokat. | | | | | |
| Biztonságban érzem magam a könyvtárban. | | | | | |
| Kényelmesen érzem magam a könyvtárban. | | | | | |
| A könyvtárosok barátságtalanok. | | | | | |
| Mindig segítséget kérhetek a könyvtárostól, ha nem tudom, hogyan használjam a könyvtárat. | | | | | |
| A könyvtár kényelmes hely a tanulásra. | | | | | |
| Sosem találok meg azokat a dokumentumokat a könyvtárban, amire szükségem van. | | | | | |
| Túl sok bűncselekmény fordul elő a könyvtárban. | | | | | |
| A könyvtárosok barátságosak. | | | | | |
| A könyvtárosok nem törődnek a tanulókkal. | | | | | |
| A könyvtár fontos része az iskolámnak. | | | | | |
| Meg szeretném tanulni, hogyan kutassak önállóan. | | | | | |
| A megfelelő információk elérhetőek a könyvtárban lévő számítógépek használatához. | | | | | |
| A megfelelő információk elérhetőek a könyvtárban lévő tabletek használatához. | | | | | |
| A könyvtárosoknak általában nincs idejük, hogy foglalkozzanak velem. | | | | | |
| A könyvtárhasználati szabályok túlságosan korlátozóak. | | | | | |
| Fizikálisan nem érzem magam biztonságban a könyvtárban. | | | | | |
| Nem tudom, milyen források érhetőek el a könyvtárban. | | | | | |
| A könyvtárosok nem hallgatják meg a tanulókat. | | | | | |
| A könyvtár biztonságos hely. | | | | | |
| A könyvtárban nem kölcsönözhetek ki annyi dokumentumot, amennyire szükségem lenne. | | | | | |
| Nem találok elég helyet a könyvtárban való tanuláshoz. | | | | | |

13. Ha választanom kellene, akkor...

- a. ...a tantermi környezetben való tanulást választanám.
- b. ...az egyedül, csendben való tanulást választanám.
- c. ...a csoportosan, beszélgetve tanulást választanám.

14. Kérlek, néhány mondattal 3-4 mondattal indokold meg az előző kérdésre adott válaszodat!

Tóth-Jávorka Brigitta

KOMMUNIKÁCIÓS STÍLUSOK A KÖNYVTÁRBAN

Absztrakt

A DISC modell négy kommunikációs stílus mentén kategorizálja be az embereket: domináns, befolyásoló, kitartó és szabálykövető. A modell elméleti ismerete és a gyakorlati hasznosítás nagyban segítheti a rugalmas kommunikációs stílus kialakítását, vezetőknél pedig hatékonyabb munkabeosztás kialakítását és a csapatokon belüli együttműködés fejlesztését. A Hamvas Béla Pest Megyei Könyvtárban készült kutatás során a vezetők saját tesztjeik kitöltése után kísérletet tettek a csapatuk tagjainak bekategorizálásra is, majd a munkatársak többsége szintén kitöltötte a tesztet. A felméréssel kapcsolatos hipotézisek közé tartozott, hogy a könyvtár munkatársai megfelelnek a sztereotípiáknak, és legalább 60%-uk a zöld, vagyis a kitartó kategóriába sorolható; valamint az, hogy a vezetők jól ismerik a kollégáikat, legalább 90%-os pontossággal kategorizálják majd be őket. Bár a vezetők emberismeretével kapcsolatos hipotézis megcáfolásra került, igazolódott, hogy a kitartó kategóriába tartozók vannak jelentős többségben. A kollektíva összetétele alapján, azt feltételezve, hogy az intézmény ilyen szempontból egy teljesen átlagos könyvtár, kommunikációs veszélyforrások kerültek felvázolásra. A kutatás során használt teszt mindenki számára szabadon elérhető, így a felmérés elkészíthető más intézmények munkatársi gárdájában is. A felvázolt veszélyforrások ismerete pedig segíthet a belső konfliktusok megelőzésében vagy éppen tisztázásában.

Kulcsszavak: DISC; kommunikáció; könyvtár

Bevezető

A szakmai pályafutásomban komoly váltást jelentett, hogy 2022. június elsején elkezdtem a Hamvas Béla Pest Megyei Könyvtárban dolgozni az intézmény általános igazgatóhelyetteseként. Ez nem csak az elméleti könyvtártudományból a könyvtári gyakorlatba való áthelyezkedést jelentette, hanem egy olyan pozíciót is, ahol sokkal inkább kell emberekkel foglalkoznom, mint bármikor máskor. Az intézmény 41 munkatársa közül 21 tartozik a mindenkori általános igazgatóhelyettes által koordinált városi ellátáshoz, és bár sok ügy az osztályvezetők hatásköréből nem lép feljebb, mégis számtalan olyan helyzet adódik, amikor félreértéseket kell tisztáznom, diplomatikusan kell kommunikálnom és olyan helyzeteket kell teremtenem, amelyből minden fél győztesen távozik. A jó vezetői kommunikáció pedig komoly tanulási folyamatnak lehet csak az eredménye. A DISC modellel való megismerkedésem során úgy éreztem, hogy egy olyan eszközre bukkantam, amely számomra, és más vezetők számára is megkönnyítheti a munkatárssakkal, a fenntartóval vagy a szakmai partnerekkel való együttműködést, kommunikációt. A témában való kutatásommal ez is volt a célom, hogy objektíven

vizsgáljam meg azt a szervezetet, amelynek magam is része vagyok, és olyan következtetéseket vonjak le, amelyek akár más szervezetekben is hasznosak lehetnek.

A felmérést a saját kollégáim között, a Hamvas Béla Pest Megyei Könyvtárban végeztem, amely az egyik legkisebb létszámmal működő megyei könyvtár, mégis egy nagy területű megyét lát el, közel 100, a Könyvtárellátási Szolgáltató Rendszer keretében könyvtári szolgáltatást igénybe vevő kistélepüléssel. A könyvtár Szentendrén működik, amely egy 26 000 fős kisváros, ahol mindenki ismer mindenkit, így a városi ellátásban is vannak sajátosságok. A felmérésre 2022 novemberében került sor, amikor az alábbi munkamenetet követtem:

1. A vezetők egy értekezlet során kitöltik a tesztet, majd megismerkednek a kommunikációs típusokkal.
2. A vezetők a korábbi tapasztalataik alapján bekegategorizálják a csapatukat a négy kommunikációs típusba.
3. Másnap egy összdolgozói értekezlet keretében a munkatársak is kitöltik a tesztet és megismerkednek a négy karaktertípussal. Itt a kollektíva 100%-ának, vagyis 41 főnek a bevonására teszek kísérletet, de mivel a kitöltés önkéntes alapú, így alacsonyabb válaszadási arányra lehet számítani.
4. Az eredmények összehasonlításra kerülnek.
5. Végezetül arra teszek majd kísérletet, hogy felvázoljak olyan elemeket, amelyek konfliktusforrásként jelentkezhetnek egy könyvtár kollektívájában.

A vizsgált kérdéseimmel kapcsolatban az alábbi hipotéziseket állítottam fel:

- A könyvtárban dolgozó munkatársak legalább 60%-a, a sztereotípiáknak megfelelően a zöld, vagyis a kitartó kategóriába sorolható.
- A vezetők jól ismerik a kollégáikat, legalább 90%-os pontossággal kategórizálják majd be őket.

A DISC modell

A DISC modell viselkedési stílusok rendszere, amely William M. Marston (Marston, 1928) nevéhez köthető. Az elméletről egy nagyon jól használható, tudományos igényességű szakirodalom jelent meg magyar nyelven, a DISC: A mindennapi kommunikáció és viselkedés titkai címmel (Nagybányai Nagy, 2014). Ha valaki olvasmányosabb formában szeretne a témáról hallani, az Thomas Erikson (2018) Idiótákkal körülvéve című könyvét is kézbe veheti, amelyben a szerző korábbi munkatapasztalatai alapján foglalja össze, tulajdonképpen saját elméleteként bemutatva a DISC tesztnek megfelelő karaktereket. Jelen fejezet a Nagybányai által szerkesztett (2014) műben közölt elméletet ismerteti.

A DISC rendszer négy fő karakter mentén sorolja be a tesztet kitöltőket. Valamennyi kategóriához egy-egy szint szoktak párosítani, de a nemzetközi szakirodalomban nincs egységes rendszer erre. A továbbiakban a Nagybányaiék (2014) által használt színkódolást fogom használni, mivel nálunk ez tekinthető mérvadónak.

A négy típus kezdőbetűjéből áll össze maga a DISC betűszó:

1. Dominant – Domináns – Piros
2. Influencer – Befolyásoló – Sárga
3. Steady – Kitartó – Zöld
4. Conscient – Szabálykövető – Kék

A négy típusba tartozókat két fontos szempont szerint tudjuk a legegyszerűbben elkülöníteni egymástól. A piros és a kék csoportba tartozók feladatorientáltak, míg a sárga és a zöld csoport tagjai inkább kapcsolatorientáltak. A piros és a sárga csoport tagjai extrovertáltak, míg a zöldek és a kékék inkább introvertáltak. Bár vannak olyan személyek, akik a kitöltött tesztjük alapján egyértelműen besorolhatóak valamelyik kommunikációs típusba, sokan vannak, akik két kategória határán helyezkednek el, kevert típusba tartoznak. Illetve piros és piros személyek között sem tehetünk egyenlőségjelet kommunikációs szempontból sem, hiszen számít, hogy valakinek a piros mellett a kék, a sárga vagy éppen a zöld oldala erős még. Senki sem fekete vagy fehér ilyen értelemben sem, a kommunikációs típusokra jellemző karakterjegyek pedig mind megvannak mindannyiunkban valamilyen szinten. A rugalmasságunktól és az alkalmazkodóképességünktől függ, hogy a különböző kommunikációs szituációkban mennyire tudjuk elővenni azokat a sémákat, viselkedésformákat, amelyek nem a domináns karakterünkhöz tartoznak. Hiszen például egy alapjában piros könyvtárvezető nem állhat domináns félként a fenntartójával szemben, sokkal szerencsésebb, ha elő tudja venni, akár a tesztjei alapján nem létező csapatjátékos zöld oldalát, és partneri helyzetet próbál teremteni. Ugyanígy egy családi tragédia esetén egy kék vezetőnek is empátiát kell mutatnia az érintett beosztottjával szemben. És vannak azok a kemény helyzetek, amikor a zöld vezetőnek is oda kell állnia, felerősítenie a piros oldalát, és határozottan irányt mutatnia a munkatársainak.

A DISC modell ismeretének sok gyakorlati haszna van. Első lépésként feltérképezhetjük önmagunkat, az önismeretünk megerősítésével újragondolhatjuk, hogy mik az erősségeink és a fejlesztendő területeink. A viselkedéstípusok ismeretével jobban megérthetjük mások viselkedését és motivációit, elfogadóbbak lehetünk a beszélgetőpartnereinkkel. Rugalmasabbakká válhatunk, vagyis alkalmazkodóbbak lehetünk egy-egy szituációban, felismerve a másik kommunikációs típusát ahhoz igazodva reagálhatunk, így konfliktusokat kerülhetünk el vagy éppen könnyebben rendezhetjük őket.

1. ábra: A DISC karaktertípusok leggyakoribb vizuális ábrázolástípusa



Forrás: saját ábra

Dominant - Domináns - Piros

A domináns, vagyis piros típusba tartoznak azok a személyek, akiket a közösség általában ösztönös vezetőnek érez. Persze nem csak belőlük lesznek vezetők, de ők azok, akik hajlamosabbak jelentkezni a vezető szerepére, mivel nagyon ambiciózusak, céltudatosak, eltökéltek, tetterősek és szeretik a versenyhelyzeteket. A változást, az új kihívásokat inspirálónak találják. A döntéseiket általában gyorsan hozzák meg, ami a szituációtól függően lehet egy gyors reakció egy veszélyhelyzetre, de egy meggondolatlan impulzus döntés is. Hajlamosak elnyomni a náluk gyengébb akaratú karaktereket, és rosszul viselik, ha valami nem az ő elképzeléseik szerint zajlik. Mivel feladat-, és ezzel együtt tulajdonképpen eredményorientáltak, így vallhatják „a cél szentesíti az eszközt” elvet, amivel a kapcsolatorientált munkatársaik nem tudnak azonosulni.

Ha egy piros típusú embernek kellene bemutatnia saját magát, általában az ösztönző, az úttörő, az eltökélt, a céltudatos és a határozott szavakat, vagy ezek szinonimáit használná, ugyanakkor kívülről az emberek gyakran látják őket erőszakosnak, dominánsnak, irányítónak és intoleránsnak és arrogánsnak.

Influencer - Befolyásoló - Sárga

A befolyásoló, vagyis a sárga kis túlzással a művészeltek és az „őrült tudósok” kategóriája, akik mindent egyfajta sajátos szenvedéllyel csinálnak. Extrovertált kapcsolatorientáltként rendkívül társaságkedvelők, mondhatni lubickolnak más emberek figyelmében. Mindenkivel nagyon barátságosak, nyíltak és beszédesek. Más kommunikációs típusokba tartozók közül sokak számára már túl beszédesek is. Fontosnak tartják az adott pillanat megélését és megosztását másokkal. A változásokat jól viselik, mindenben új kaland lehetőségét látják. A szabályok betartásával viszont komoly problémáik vannak, ha van lehetőségük, szeretik rugalmasan kezelni őket, amivel az örületbe ker-

getik a szabálykövető karaktereket, különösen a kékeket. Szeretnek egyszerre több dologgal foglalkozni és sok mindenben kipróbálni magukat, amit kívülről mások úgy értelmezhetnek, hogy sok mindent hagynak félbe, szétszórtak és felületesek. Komoly problémát jelent számukra az időbeosztás.

A sárgák belülről társaságkedvelőnek, bizalommal telinek, optimistának, lelkesítőnek és rábeszélőnek látják saját magukat. Ezzel szemben mások szerint sokszor inkább meggondolatlanok, nyugtalanok, tapintatlanok, szertelenek és szétszórtak.

Steady – Kitartó – Zöld

A kitartó, vagyis zöld kategóriába tartozók szintén kapcsolatorientáltak, de sokkal nyugodtabb, megfontoltabb személyek, mint a sárgák. Mindenki felé őszinte érdeklődéssel fordulnak, mindenkivel kedvesek és segítőkészek, szívesen alkalmazkodnak a másik igényeihez, jó csapatjátékosok. A megbízhatóság a személyiségük egyik alapköve. Mivel számukra a jó kapcsolat megőrzése fontos érték, ezért hajlamosak arra, hogy túl óvatoskodóak legyenek a másikkal. Nem mondják ki a negatív gondolataikat, magukba zárják őket, amik így már csak akkor kerülnek felszínre, amikor a zöldek már telítődtek és nem bírják tovább a belső feszültséget. A zöldek számára a biztonság a legfontosabb alapérték, ezért csak akkor viselik jól a változást, ha az új helyzetben is stabil talajra tudnak lépni. Emiatt sok esetben nagyon nehezen hoznak döntéseket, a „lassú víz partot mos” kifejezést kifejezetten rájuk találták ki, ami a gyors döntéshozók, például a pirosak számára rendkívül zavaró lehet. Amikor kísérletet tesznek arra, hogy a karaktertípusokhoz ideális foglalkozásokat társítsanak, a könyvtárosokat mindig a zöldekhez sorolják.

A zöldek magukat nyugodtnak, alkalmazkodónak, barátságosnak, figyelmesnek és hűségesnek látják, a külső szemlélő azonban sokszor tartják őket közömbösnek, passzívoknak, függőnek, makacsnak és rugalmatlannak.

Conscient – Szabálykövető – Kék

A kék, vagyis a szabálykövető személyek rendkívül alapos, precíz és megbízható emberek. Nagyon maximalisták, emiatt pedig rendkívül kritikusak önmagukkal és másokkal szemben is: úgy érzik, mindig a legjobbat kell nyújtaniuk és ezt a hozzáállást várják el másoktól is. Mivel a 100%-os tökéletességre törekednek, hajlamosak lehetnek az apró részletekre is nagy erőket fordítani, elveszni bennük és emiatt lassúnak lenni, bár a szabályok mellett a határidőket is tiszteletben tartják. Mivel introvertáltak és feladatorientáltak, ők vannak a legtávolabb más emberektől, nehezen megy nekik mások megértése, sokszor nem számolnak az emberi tényezőkkel vagy a dolgok emberi, érzelmi oldalával. Rendkívül tárgyilagosak és diplomatikusak, mindig csak a tényekre koncentrálnak, amit az kapcsolatorientált karakterek sokszor ridegségnek, érzéketlenségnek értékelnek.

A kék típusba tartozók magukat precíznek, rendszeretőnek, diplomatikusnak, aprólékosnak és maximalistának írják le. Mások szerint azonban merevek, bizalmatlanok, hűvösek, tartózkodók és bizonytalanok.

A DISC karaktertípusok kommunikációjának jellemzői

Dominant – Domináns – Piros

A piros karakterekre leginkább a határozott és tiszta kommunikáció jellemző. Általában nagyon magabiztos hangon és erőteljes gesztusokkal beszélnek. Szeretnek tömören, lényegretörően fogalmazni mind szóban, mind pedig írásban, és szeretnek egyből a lényegre térni, ami másoknak bizonyos helyzetekben túl nyers lehet. Szeretnek beszélni és vitázni, amit például a zöldekkel ellentétben nem veszekedésként élnek meg, hanem inspiráló beszélgetésként, ahol a vélemények nem egyeznek. Ha úgy hozza a helyzet, szívesen konfrontálódnak, és felvállalják a konfliktusokat.

Influencer – Befolyásoló – Sárga

A gyors beszéd, a csicsérgés, a változatos hangerő és az intonáció jellemző rájuk. Gyakran beszélnek a gondolataikról és az érzéseikről, de nagy általánosságban minden mással kapcsolatban is nagy érzelmi töltettel nyilvánulnak meg. Jellemző rájuk a teatrális előadásmód, könnyen esnek túlzásokba, sokszor kiszínezik a történetet. Beszélgetés közben könnyen váltanak témát, és sokszor közbeszólnak, amikor a másik beszél. Általánosságban jobban szeretik szóban elintézni a dolgokat. Írásban gyakran használnak színeket és hangulatjeleket, mert úgy érzik, ezek segítségével könnyebben tudják átadni az érzéseiket, hangulataikat.

Steady – Kitartó – Zöld

Általában csendes hangon, lágy és visszafogott hangszínen beszélnek. A mondanivalójuk könnyen követhető, egyenletes a beszédritmusuk. Jobban szeretnek hallgatni és szemlélődni, szívesen hallgatják meg a másikat, őszintén kíváncsiak a feltett kérdéseikre adott válaszokra, igazi jó hallgatóságok. Gyakran fogalmaznak burkoltan, becsomagolva a mondanivalójukat, hogy nehegy megbántsák a másikat, emiatt gyakran használnak feltételes módot is. Az udvariassági formulák használata is jellemző rájuk, sokszor köszönnek meg dolgokat és kérnek bocsánatot.

Conscient – Szabálykövető – Kék

A kék kommunikációs típusba tartozókra jellemző a hűvös, érzelmekről nem árulkodó, visszafogott, monoton hang és a csendes hangszín. Törekednek a pontos, tárgyilagos és diplomatikus megfogalmazásra, ezért gyakran tartanak rövid szüneteket, amikor átgondolják a mondanivalójukat. Szóban és írásban is szeretik tartani magukat az udvariassági formulákhoz és ezt várják el másoktól is, ezért első találkozáskor nem tegeződnek, és nem szeretik a beceneveket. Kényelmesebbnek érzik, ezért kimondottan szeretik az írásbeli kommunikációt, ahol fontos nekik az udvarias kezdés és zárás és a pontos hivatkozások.

Mivel jelen kutatás során egy munkahelyi környezetbe vizsgáljuk meg a színek jelenlétét, működését, így fontos kitérni arra a tényre, hogy egy ideális csapatban valamennyi szín jelenlétére szükség van, hiszen mindannyian hozzátesznek a személyiségük-

kel a közös munkához, és mindegyikük hiánya érezhető lenne. A piros például a született vezető, aki a jövőbe tekint és nagyon innovatív. Ő az, aki cselekvésre buzdítja a többieket, hiszen kedveli a kihívásokat, így nagy kedvvel veti bele magát az új feladatokba. A sárgák hozzák az optimizmust és a lelkesedést, a jó hangulatot a munkába. Ő sokkal közvetlenebb stílusban buzdítja a kollégákat a cél elérése felé. A sárgák igazi csapatjátékosok, akárcsak a zöldek, akik még nagyon megbízhatóak is. A zöldek érik el, hogy csökkenjen a belső feszültség, rendkívül türelmesek és empatikusak, odafigyelnek a többiek igényeire. Lassabban döntenek, mint a pirosak, lépésről lépésre gondolkodnak. A kékek nagyon lelkiismeretesek, és sok energiát fordítanak arra, hogy információkat gyűjtsenek és alaposan meg tudjanak alapozni egy döntést. Sokoldalú problémamegoldók. A munka során rendkívül magas színvonalat követelnek maguktól és másoktól is.

A könyvtárak és a DISC modell

Már több mint 10 éve annak, hogy először átadták a Minősített Könyvtár Címet, ezzel nyomtatékosítva a minőségirányítás fontosságát könyvtári berkeken belül is. Az eltelt időszakban sok változás történt ezen a területen, egyre több könyvtár tette magáévá ezt a szemléletet és kezdett a minőségirányítás elvei alapján működni. Tulajdonképpen elmondhatjuk, hogy ez a terület a könyvtári munka egy fontos szegmensévé nőtte ki magát.

A jelenlegi Minősített Könyvtár Cím pályázati rendszerben a Könyvtárak Minőségi Működésének Értékelési Rendszere (KMÉR) (Bajnok et al., 2019) alapján kell a nevezőknek egy önértékelést készítenie. Ez a dokumentum természetesen nem csak a pályázat elkészítéséhez, hanem a hétköznapi minőségirányítási feladatok koordinálásában is segítséget nyújthat. A KMÉR 3. számú adottságkritériuma és a 7. számú eredménykritériuma foglalkozik a munkatársakkal. A Minősített Könyvtár Cím pályázatot koordináló Könyvtári Intézet kiadásában több segédanyag is megjelent, köztük a Tervezzünk stratégiát! (Juhász, 2021), amely jó eszközként említi a DISC rendszert egy hatékony csapat létrehozásához. Bár a dokumentum elsődlegesen a stratégiaalkotás előkészítésére tér ki, ez az elv jól alkalmazható lehet bármilyen munkacsoport vagy munkafolyamat át- vagy kialakítása során. Hiszen, a munkatársaink DISC kategóriák szerinti besorolásából előzetes következtetéseket tudunk levonni arról, hogy valószínűleg milyen hatékonysággal tudnak majd együtt dolgozni.

A gyöngyösi Vachott Sándor Városi Könyvtárban 2021-ben alkalmazták is ezt a módszert a munkatársak tudástérképének kialakítása során (Szekeresné Sennyey, 2022). Ez a dokumentum tartalmazza a dolgozók végzettségét, szakképzettségét, digitális kompetencia szintjét. A DISC-teszt mellett Belbin-féle csapattagtypus-kérdőívet alkalmazták, hogy megállapítsák a munkatársak személyiségtypusát. A dolgozók elnevezték magukat a munkájukra jellemző tulajdonságaik alapján, így jött létre a megbízható könyvajánló (kék – szabálykövető), a barátságos és precíz kapcsolattartó (zöld – kitartó), a sokoldalú könyvtáros (sárga – befolyásoló) és a folyton nyüzsgő ötletgazda (piros – domináns). Sajnos azon túl, hogy a rendezvények szervezése során mindenkinek az egyéni érdeklődési körét ki tudják használni, nincs információ arról, hogy a tudástérképnek és a DISC-tesztnek van-e más gyakorlati hasznosulása az intézményben.

A Könyvtári Intézet nem csak a módszertani ajánlásaiban foglalkozik a DISC teszttel, hanem több képzésének tananyagában is szerepel, köztük a Könyvtári vezetési ismeretek című tanfolyamon, ahol Kovácsné Koreny Ágnes ismerteti meg az elméletet a résztvevőkkel (Könyvtári Intézet, n.d.). Külföldi példákat is találhatunk hasonlóra. A Sunshine State Library Leadership Institute célja, hogy felkészítse a jövő floridai könyvtárvezetőit a rájuk váró kihívásokra. Itt a DISC modell elméleti megismerésén túl a résztvevők gyakorlati feladatot is kapnak: azonosítaniuk kell azokat a csoporttársaikat, akik más DISC kategóriába tartoznak, majd különösen tudatosan kell kommunikálniuk velük. A tapasztalataikról még esszé dolgozatot is kell írniuk, külön kitérve a felmerült kommunikációs nehézségekre, illetve a jövőbeli jó partnerkapcsolat kialakításának lehetőségeire, felmérve az ehhez szükséges megfelelő kommunikációs stratégiát (Besara, 2015).

A különböző foglalkozások DISC karaktertípusokhoz való rendelése során a könyvtárosokat mindig a zöldekhez szokás sorolni. A Crystal nevű, angol nyelvű applikáció készítői létrehozta egy weboldalt, ahol a különböző szakmák átlagos képviselőinek profiljának bemutatására tesznek kísérletet. Itt a könyvtárosok (Crystal, n.d.) a zöld és a kék határán helyezkednek el, egy kevert kategóriába, a tervezőbe sorolva. A leírás szerint egy átlagos könyvtáros kedves, megfontolt az interakciókban, és előnyben részesíti a környezete stabilitását annak ellenőrzésével szemben. Az átlagos könyvtáros szeret segíteni másokat, gyakran mutatja ki a hálóját és mutatja ki a támogatását másokkal szemben. A három legfontosabb tulajdonság szerint szerény, türelmes és óvatos. Úgy gondolom, hogy ez és az ehhez hasonló leírások megmutatják, milyen sztereotípiák vannak a társadalomban a könyvtárosokkal kapcsolatban.

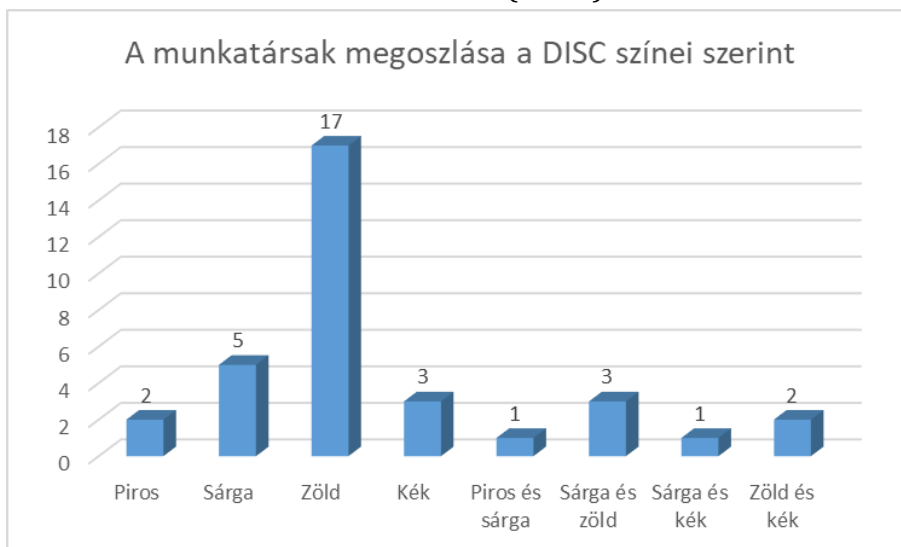
DISC karaktertípusok a Hamvas Béla Pest Megyei Könyvtárban

A mintavételre a Hamvas Béla Pest Megyei Könyvtárban, két részletben került sor: 2022 novemberében egy keddi napon a vezetők ismerkedtek meg a DISC modellel, töltötték ki saját magukra vonatkoztatva a tesztet, majd előzetes tapasztalataik alapján bekegatorizálták a csapatukat. Másnap egy összmunkatársi értekezlet keretében a kollégák is megismerték a modellt és kitöltötték a tesztet. A könyvtár 41 kollégája közül 32 töltötte ki személyesen a tesztet, a távolmaradók közül 2 fő utólag küldte el az eredményeit. A kitöltés önkéntes volt az összmunkatársi értekezlet keretein belül is, de mivel a kollégák egy közös játékként élték meg, így csupán 1 fő nem kívánt benne részt venni. A hiányzó kollégák azonban hiába kapták meg elektronikusan az előadás anyagát és vele a kérést a kitöltésre, a többségük nem szeretett volna élni a lehetőséggel, csupán a legelkötelezettebb kollégák küldték vissza az eredményeiket. A közös játék élménye ebben a formában elveszett.

A munkavállalók által kitöltött teszt a mellékletek között olvasható. A kérdéssor 12 tulajdonságpárt tartalmaz, amelyek közül a kitöltőknek kellett kiválasztania, hogy melyiket érzik inkább jellemzőnek magukra vonatkoztatva. A tulajdonságpárok közötti választást nehezíti, hogy nem ellentétpárokról beszélünk, így lehetnek olyanok, amik közül az adott személyre mindkettő igaz vagy éppen egyik sem az.

Az első hipotézisem szerint a könyvtárban dolgozó munkatársak legalább 60%-a a sztereotípiáknak megfelelően a zöld, vagyis a kitartó kategóriába sorolható. Ezt az előfeltevést sikerült igazolni: a 34 kitöltő közül 22, azaz 64,7% zöld vagy olyan kevert típusba tartozó, amelyben a zöld az egyik domináns szín.

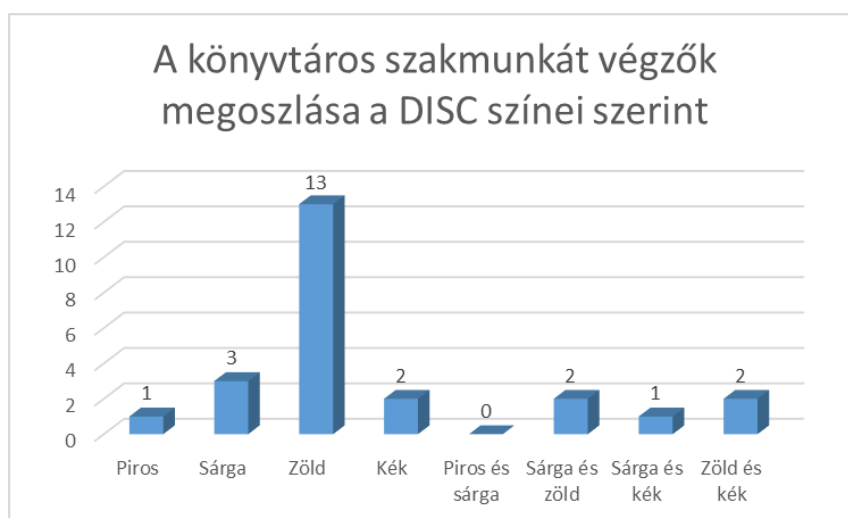
2. ábra: A Hamvas Béla Pest Megyei Könyvtár munkatársainak megoszlása a DISC színei szerint (N=34)



Forrás: saját ábra

Ennél is magasabb ez az arány, ha csak azokat a kollégákat vesszük csak számításba, akik könyvtáros szakmunkát végeznek, tehát az olvasószolgálat, a feldolgozó és a módszertani osztály munkatársai. A 24 ide tartozó kolléga közül 17, vagyis több mint 70% tartozik a kitartó kategóriába, vagy olyan kevert típusba, amelyek közül ez az egyik domináns.

3. ábra: A Hamvas Béla Pest Megyei Könyvtár könyvtáros szakmunkát végző kollégáinak megoszlása a DISC színei szerint (N=24)



Forrás: saját ábra

A zöld karaktertípusba tartozók mellett a második leggyakoribb a sárga, és több olyan kollégánk is van, akik ezen két típus keverékébe sorolhatóak. Ez valószínűleg visszavezethető a könyvtár és az irodalom kapcsolatára, ami a sárgák számára vonzó művészeti forma lehet.

Különösen érdekes a feldolgozó osztály esete, ahol a 6 munkatárs közül mindenki zöld. Ez egy olyan munkaterület, ahol általános esetben a kollégák önállóan dolgoznak és nem találkoznak sem olvasókkal, sem más külső partnerekkel. A mi könyvtárunk esetében a feldolgozó munkatársai egyébként mind kiveszik a részüket valamilyen formában az olvasószolgálat feladataiból is, de érthető, hogy az általános munkaterületük kevésbé vonzó az extrovertált karakterek számára.

A második hipotézisem az volt, hogy a vezetők jól ismerik a kollégáikat, legalább 90%-os pontossággal kategorizálják majd be őket. A kutatás eredményei alapján az előzetes feltevéssem túlságosan optimista volt, a 33 beosztott (a 34 kitöltő közül az igazgató itt értelemszerűen nem került beszámításra) közül csak 22 fő, vagyis 66% kategóriáját látták előzetesen jól a közvetlen felettesek. A feldolgozó osztály vezetője volt az egyetlen, aki 100%-os pontossággal kategorizálta be a kollégáit, sőt volt, akivel kapcsolatban a még a második karaktertípusát is jól választotta ki. Ennek valószínűleg összetett oka van, nem csak azért van ez így, mert a dokumentumok feldolgozását végző csapatban mindenki zöld, így könnyű volt megtippelni. Ez az az osztály, ahol talán a legalacsonyabb a fluktuáció és többségében olyan kollégák dolgoznak itt, akik régóta részei a szervezetnek, vagyis jól ismerik egymást. Ugyanakkor az osztályvezető maga is zöld, aki nagy figyelemmel fordul a kollégái felé, így nem csak ideje volt a megismerésükre, hanem értő figyelme is feléjük.

Érdekesség, hogy a DISC modell megismerésének ideje nem játszott különösebb szerepet abban, hogy ki milyen sikerességgel kategorizálta be a kollégáit. Volt olyan vezető, aki régóta ismeri a modellt, mégis több esetben nem a megfelelő kommunikációs típust választotta. A feldolgozó osztály vezetőjét leszámítva, a többi vezető nagyjából azonos arányban kategorizált megfelelően.

Az első adatfelvételi kört megelőzően én magam is kísérletet tettem, hogy valamennyi kollégát beazonosítsak, annak ellenére, hogy csak fél éve vagyok a szervezet része és nem mindenkivel dolgozom közvetlen kapcsolatban. Sok esetben egyezett az általam vélt karakter azzal, amit a munkatársakról a feletteseik írtak, és több esetben mindketten tévedtünk. Ezeket az eseteket megvizsgálva a szervezet legrugalmasabb tagjaira bukkanhatunk rá. Két olyan kollégánk is van, akiket pirosnak gondoltunk, mert olyan talpraesetten és magabiztosan irányítják a saját területüket, de kiderült, hogy mindketten sárgák. Egy másik kollégánkat a kedvessége és az alkalmazkodóképessége miatt zöldnek gondoltuk, ám kiderült, hogy egy jó beosztottként viselkedő piros, aki az élete más területén viszont nagyon jól kamatoztatja a domináns kommunikációs képességeit. De olyan sárga karaktert is találtunk, aki minden gond nélkül alkalmazkodik a szabályokhoz, ezért előzetesen zöldnek tartottuk.

Kommunikációs különbségekből adódó konfliktus a könyvtárban

Bár ez a kutatás nem terjed ki arra a kérdésre, hogy mennyire általános a mi intézményünk kommunikációs stílusok szerinti összetétele a könyvtárak között, de valószínűsíthetjük, hogy nagymértékben az. A következőkben arra teszek kísérletet, hogy felvázoljak olyan elemeket, amelyek konfliktusforrásként jelentkezhetnek egy ilyen típusú intézményben.

- Rejtett konfliktusok: A zöldek kommunikációjának meghatározó eleme, hogy nem akarnak senkit sem megbántani, ezért mindig óvatosan fogalmaznak, és sokszor inkább nem mondják ki azokat a dolgokat, amiket éreznek vagy gondolnak. Ezért konfliktushelyzetekben számukra a legnehezebb nyíltan és őszintén kommunikálni. Mivel ebben a tekintetben a többi kommunikációs típus teljesen másképpen gondolkodik, így ők ezzel a szemponttal nehezen tudnak azonosulni, és utólag úgy érezhetik, a zöldek nem voltak őszinték velük. Mivel a zöldekre jellemző az elfojtás, egy olyan szervezetben, ahol nagyon sok zöld dolgozik, számtalan olyan rejtett konfliktus lehet, amik nem kerülnek kibeszélésre és megoldásra, de meghatározóak lehetnek egyes kollégák számára.
- Az innovációs igény hiánya: Ha egy közösségben csak zöldek vannak, jóval legkevesebb nyílt konfliktus alakul ki, mint más színek jelenléte esetén, hiszen senki sem akar megbántani másokat, és mindenki nagyon kedvesen és figyelmesen bánik a többiekkel. Ugyanakkor a zöldek alapeleme a biztonság és rosszul bírják a változást, ezért rendkívül ritkák azok az alkalmak, amikor komoly átalakításokat hozó innovációt kezdeményeznek. Mivel a döntéseiket is lassan, átgondoltan hozzák meg, így a legkisebb változások is elég lassan mennek végbe. Más háttérmotivációk miatt, de a kékek is hasonlóan állnak a környezetük átalakulásához, ezért a nagy előrelépésekhez pirosak és sárgák jelenlétére van szükség.
- Zöld vezetők: Mivel a szervezetünkben, és valószínűsíthetően a legtöbb könyvtárban, a zöldek vannak többségben, így mindenképpen zöldek teszik majd ki a vezetőség nagy részét is. Ők általában a pirosakkal ellentétben, nem vágnak erre a szerepre, hanem a szakmai teljesítményük, és a kollektívában emiatt kialakult velük szembeni elismerés alapján kerülnek kiválasztásra. Mivel valószínűleg az életük más területein sem vágytak arra soha, hogy ők irányítsanak, ezért kevés vezetői tapasztalattal kerülnek ezekbe a pozíciókba, és időbe telik, mire meg tudják annyira erősíteni a vezetői kompetenciáikat, hogy határozottan tudjanak fellépni egy-egy konfliktushelyzetben. Addig azonban számtalan olyan szituációba kerülnek majd, amikor a szakemberként kivívott elismerés nem elég, vezetőként is tiszteletet kell kovácsolniuk maguknak. És bár a kollektíva nagy részét kitöltő zöldek minden valószínűség szerint támogatják majd őket, de a pirosak megpróbálnak majd fölérni a kerekedni a konfliktushelyzetekben, a sárgák figyelmen kívül hagyják a szabályaikat, a kékek pedig kritikusan

állnak majd minden döntésükhöz. Ettől függetlenül a zöld vezetők – az alaptermészetükhöz híven – törekednek arra, hogy egy kiszámítható és nyugodt légkört teremtsenek, amelyben a kollégák jól érezzék magukat.

- Sárgák a szervezetben: A könyvtárak tradicionálisan a leghatalmasabb intézmények közé tartoznak, és bár az évek során sokat lazultak a szabályok, még mindig szigorú rendszerben működünk. Ez sok esetben fojtogató béklyót jelenthet egy nagyon erős szabadságvágygal rendelkező sárga karakter számára, akkor is, ha vannak olyan pozíciók az intézményben, amikhez a sárgákhoz jól passzoló hétköznapi feladatok tartoznak. Nem is beszélve arról, hogy a könyvtár nagyon vonzó milió lehet az irodalmi érdeklődéssel, alkotói ambíciókkal rendelkező sárgák számára. Ahogy korábban láthattuk a mi szervezetünkben is a sárga a második leggyakrabban megjelenő karaktertípus. Egy kezdő zöld vezető és egy szabályokat feszegető sárga kombinációja sok konfliktushoz vezethet a kollektívában.

Konklúzió

A Hamvas Béla Pest Megyei Könyvtárban igazolódtak a sztereotípiák, hogy a munkatársak nagy része valóban a kitartó, vagyis a zöld kommunikációs karaktertípusba tartozik. A teszt kitöltése nyomán sikerült felmérni, hogy a vezetők közül ki mennyire ismeri a csapatát, és sikerült valamilyen szinten átláthatóbbá tenni a kollégák gondolkodásmódját és motivációját. Feltérképeztük a kommunikációs szempontból legrugalmasabb és legkönnyebben alkalmazkodó munkatársakat. Ez a teszt természetesen nem alkalmas arra, hogy önmagában megoldjon bármilyen szervezeti problémát, azonban egy szervezetfejlesztési terv előkészítésének egyik jó eleme lehet. Később a teszt és a korábbi eredmények az új munkatársak interjúztatása során is felhasználásra kerültek: a kollektíva kommunikációs stílusok szerinti összetételének ismerete új szempontot jelent annak vizsgálatában, hogy az egyes jelentkezők miként illeszkednének a csapatba.

A mellékletben szereplő kérdéssor segítségével más könyvtárakban is lefolytatásra kerülhet az adatfelvétel, amely új összefüggések feltárására adhat lehetőséget. Erre mindenképpen szükség lenne ahhoz, hogy pontosabb következtetéseket tudjunk levonni általánosan a könyvtári munkatársakra vonatkoztatva.

Azon alapfeltevés mentén, hogy az intézményünk kommunikációs stílusokkal kapcsolatos összetételét tekintve tipikus könyvtárnak tekinthető, a felmérés eredményeiből következtetve kísérletet tettem néhány olyan konfliktusforrás felvázolására, amely bármely hasonló intézményben jelentkezhet. A célom az volt, hogy olyan gondolatébresztő összefoglalót írjak a könyvtárosok számára, amely segíthet nekik a jobb intézményi légkör megteremtésében.

Az ideális csapatmunka kialakításához szükség van arra, hogy valamennyi kommunikációs típus képviseltesse magát a kollektívában, de minél vegyesebb egy csoport összetétele, a tagok minél inkább különböznek egymástól és minél inkább különbözőképpen gondolkodnak, annál biztosabb, hogy lesznek komoly konfliktusok a rendszerben. Ha kellően odafigyelünk a többiekre, ha megpróbálunk rugalmasak és jól alkalmazkodóak lenni a kommunikációnk során és tiszteletben tartjuk a másik gondolkodásbeli sajátosságait, elkerülhető, hogy ezek az ellentétek elmérgesedjenek.

Felhasznált irodalom

- Bajnok, T., Bognárné Lovász, K., Fehér, M., Horváth, A., Mészárosné Merbler, É., Topár, J., & Tóth, M. (2019). *Könyvtárak Minőségi Működésének Értékelési Rendszere*. Könyvtári Intézet.
- Besara, R. (2015). Developing Practical Library Leadership Skills: The Sunshine State Library Leadership Institute. In I. Herold (Ed.), *Creating Leaders: An Examination of Academic and Research Library Leadership Institutes* (pp. 155-173). Association of College and Research Libraries. <https://openworks.wooster.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1195&context=facpub>
- Crystal (n.d.). *Librarian Personality*. <https://www.crystalknows.com/personality-types/librarian> Letöltés dátuma: 2023. február 16.
- Erikson, T. (2018). *Idiótákkal körülvéve: hogyan értsük meg azokat, akiket lehetetlen megérteni?* Central Kiadói Csoport.
- Juhász, R. (2021) *Tervezzünk stratégiát!* Könyvtári Intézet.
- Könyvtári Intézet (n.d.). *Könyvtári vezetési ismeretek*. <https://ki.oszk.hu/tanfolyamok/konyvtari-vezetesi-ismeretek> Letöltés dátuma: 2023. március 16.
- Marston, W. M. (1928). *Emotions of Normal People*. Harcourt, Brace and Company.
- Nagybányai Nagy, O., Pongor, O., & Hadarics, M. (2014). *DISC: A mindennapi kommunikáció és viselkedés titka*. Psidium Onlinetesztek.
- Szekeresné Sennyey, M. (2022). „Megőrizve megújulni” Minősített könyvtár lett a Vachott Sándor Városi Könyvtár. *Tudományos és Műszaki Tájékoztatás*, 69(5), 265-272.

Mellékletek

1. sz. melléklet: A munkavállalók által kitöltött teszt

Forrás: Nagybányai Nagy, Pongor & Hadarics, 2014, pp. 27-28.

DISC önkítöltős kérdőív

Kérjük, tekintse át az alábbi 12 tulajdonságpárt, majd válassza ki, hogy az egyes párok tagjai közül melyik jellemző inkább Önre, az A vagy a B, és jelölje meg a választát!

- | | | | |
|---------------------|--------------------------|--------------------|--------------------------|
| 1. A: önérvényesítő | <input type="checkbox"/> | B: vidám | <input type="checkbox"/> |
| 2. A: megnyerő | <input type="checkbox"/> | B: lojális | <input type="checkbox"/> |
| 3. A: tapintatos | <input type="checkbox"/> | B: kritikus | <input type="checkbox"/> |
| 4. A: diplomatikus | <input type="checkbox"/> | B: célorientált | <input type="checkbox"/> |
| 5. A: határozott | <input type="checkbox"/> | B: figyelmes | <input type="checkbox"/> |
| 6. A: lelkes | <input type="checkbox"/> | B: elemző | <input type="checkbox"/> |
| 7. A: elszánt | <input type="checkbox"/> | B: kifejező | <input type="checkbox"/> |
| 8. A: társasági | <input type="checkbox"/> | B: nyugodt | <input type="checkbox"/> |
| 9. A: precíz | <input type="checkbox"/> | B: együttérző | <input type="checkbox"/> |
| 10. A: fegyelmezett | <input type="checkbox"/> | B: kihívást kereső | <input type="checkbox"/> |
| 11. A: versengő | <input type="checkbox"/> | B: segítőkész | <input type="checkbox"/> |
| 12. A: optimista | <input type="checkbox"/> | B: rendszerető | <input type="checkbox"/> |

Értékelés

Az alábbi táblázatban karikázza be, hogy az egyes kérdésekre melyik választ adta, majd adja össze, hogy az egyes stílusokra (D, I, S, C) hány választ adott!

| | A | B |
|-----|---|---|
| 1. | D | I |
| 2. | I | S |
| 3. | S | C |
| 4. | C | D |
| 5. | D | S |
| 6. | I | C |
| 7. | D | I |
| 8. | I | S |
| 9. | C | S |
| 10. | C | D |
| 11. | D | S |
| 12. | I | C |

A legmagasabb eredmény lesz az Önre valószínűleg leginkább jellemző viselkedési stílus, a második legtöbb pedig a második jellemző stílus.

D:

I:

S:

C:

Tóth Máté

**KÖNYVTÁRI PARTNERKAPCSOLATOK KIALAKÍTÁSA:
ESETTANULMÁNY A HAMVAS BÉLA PEST MEGYEI KÖNYVTÁR
GYAKORLATÁBÓL**

Absztrakt

A könyvtári partnerkapcsolatok jelentősége megnőtt az elmúlt évtizedekben. Az együttműködések során az egyes szereplők olyan szolgáltatásokat, kedvezményeket vesznek igénybe a másik fél részéről, illetve kínálnak egymás számára, amely a saját szakmai munkájukat segíti, de annak előállítására nem képesek, az igénybe vételéhez pedig nem rendelkeznek megfelelő erőforrásokkal.

A Hamvas Béla Pest Megyei Könyvtár szintén számos együttműködést alakított ki az elmúlt két évben közgyűjteményekkel, kulturális, szociális és oktatási intézményekkel, vállalatokkal, civil szervezetekkel és magánszemélyekkel. A tanulmány célja, hogy egy esettanulmány formájában bemutassa ezeket a példákat és a tapasztalatok alapján általánosítható következtetéseket fogalmazzon meg.

Az esettanulmányban bemutatott példák alapján a különböző szférák (kulturális, közgyűjteményi, szociális, civil és versenyszféra) szereplői jellemzően más és más típusú erőforrások megosztására törekednek attól függően, hogy az egyes intézmények, szervezetek miből szenvednek hiányt, vagy melyekben bővelkednek. A könyvtár a partnerkapcsolatok megteremtése útján sokkal hatékonyabban és gazdaságosabban betöltheti azt a küldetését, hogy egy alkotó közösség inspiráló közegévé váljon.

Kulcsszavak: együttműködések; közkönyvtár; esettanulmány

Bevezetés

A könyvtári partnerkapcsolatok jelentősége az elmúlt évtizedekben folyamatosan nő. Egyre szorosabb együttműködések alakulnak ki a közgyűjteményi ágak közötti viszonylatban, más kulturális és oktatási ágazatban működő intézményekkel és hálózatokkal, társadalmi partnerekkel, civil szervezetekkel valamint már a profitorientált vállalatokkal is. Mind több olyan együttműködésre kerül sor, ahol egymástól látszólag független profilú, funkciójú szervezetek találhatnak egymásra, határoznak meg közös célokat és találhatnak lehetőséget a kölcsönös előnyökön alapuló együttműködésekre.

„A közösséget szolgáló szervezeteknek, így a könyvtáraknak is szükségük van másokra is céljaik elérése érdekében, ezért értékteremtő partnerkapcsolatokat kell kialakítaniuk és fenntartaniuk. A könyvtár és partnerei egymásra vannak utalva, ezáltal a közöttük lévő kölcsönösen előnyös kapcsolat valamennyiüket segíti céljaik elérésében és abban, hogy értéket teremtsenek. A jól működő könyvtár a vele együttműködő partnerekkel kölcsönösen előnyös kapcsolat kialakítására törekszik.” (Skaliczki, 2018, p. 215)

A közös pont minden esetben az, hogy az egyes szereplők olyan szolgáltatást, kedvezményt vesznek igénybe a másik fél részéről, illetve kínálnak a számára, amely a saját szakmai munkájukat segíti, de annak előállítására nem képesek, az igénybe vételéhez pedig nem rendelkeznek megfelelő erőforrásokkal.

A közgyűjteményekkel való együttműködések keresése mögött húzódik egy másik motívum is. A múzeumok, levéltárak és könyvtárak (de Magyarországon bátran ide vehetjük a közművelődést is) által betöltött funkciók is egyre inkább elmosódnak, keverednek (Audunson, Hobohm & Tóth, 2019). Elég csak arra gondolnunk, hogy a közgyűjtemények mindegyike igyekszik a tartalmait aktívan, programok, közösségi alkalmak útján bemutatni, a gyűjteményekben tárolt tartalmak passzív befogadása helyett teret adva a vitáknak, az új tartalmak előállításának, nagyobb nyilvánosságot adva a dokumentumokban őrzött információknak (Audunson, Hobohm & Tóth, 2019; Tóth, 2019a).

A 2020 novembere óta általam vezetett Hamvas Béla Pest Megyei Könyvtár szintén számos együttműködést alakított ki az elmúlt két évben a város legkülönbözőbb szereplőivel. A tanulmány célja, hogy egy esettanulmány formájában bemutassa ezeket a példákat és a tapasztalatok alapján általánosítható következtetéseket fogalmazzon meg.

Szakirodalmi szemle

A tanulmány terjedelme nem engedi meg, hogy alaposabb áttekintést adjak a kapcsolódó tanulmányokról, így csak néhány írásra utalok ebben a rövid részben. A könyvtári szakirodalom jellemzően a minőségmenedzsment általánosabb témakörén belül tárgyalja a partnerkapcsolatok kialakítását és működtetését. A könyvtári partnerkapcsolatok szakszerű menedzselésének kérdésével a könyvtárügy második stratégiai ciklusában elindított Könyvtári Minőségfejlesztés 21 projekt kiemelten foglalkozott. Ebben a projektben született meg és jelent meg 2010-ben nyomtatásban is a „Jó gyakorlat a könyvtári minőségirányítás bevezetéséhez” sorozat köteteként a Könyvtári Közös Értékelési Keretrendszer (a továbbiakban KKÉK), amely hosszú évekig jelentette a Minősített Könyvtár cím odaítélésének szakmai feltételrendszerét (Vidra Szabó, 2010; Könyvtári Minőségügyi Bizottság, 2017). A KKÉK a közszféra önértékelési keretrendszerét a CAF-ot (Common Assessment Framework – Közös Értékelési Keretrendszer) vette alapul, amelynek a negyedik adottság kritériuma az együttműködéssel, partnerkapcsolatokkal és erőforrásokkal foglalkozik. A kötet ahhoz ad útmutatást, hogy milyen önértékelési kérdések mentén haladva mérheti fel a könyvtár azt, hogy mennyire hatékonyan menedzseli a partnerekkel való kapcsolatait.

A KKÉK-t 2017-ben felváltó KMÉR (Könyvtárak Minőségi Működésének Értékelési Rendszere), majd annak 2018-ban közzétett átdolgozott változata, szintén a CAF alapján írta le az önértékelés szempontjait, köztük a partnerkapcsolatok értékelését. „A könyvtár működése szempontjából fontos, hogy azonosítsa azokat az intézményeket, társadalmi vagy civil szervezeteket, szolgáltatókat, akikkel működése során kapcsolatot tart fenn. Fontos továbbá, hogy folyamatosan törekedjen külső partneri körének

bővítésére, annak érdekében, hogy stratégiai céljait, felhasználóinak igényeit és elvárásait minél szélesebb körben képes legyen kielégíteni és hosszú távon kamatoztatni.” (Bajnok et al. 2019, p. 29)

Szintén a már említett Minőségmenedzsment 21 projekt kiadványsorozatán belül, a Könyvtári Intézet gondozásában jelent meg Vidra Szabó Ferenc könyve a partnerkapcsolatokról. A munka az intézményen belüli partneri viszonyokat és kommunikációt mutatja be, kiegészítve a belső szervezeti kultúra vizsgálatával, majd a külső partneri viszonyok, a külvilággal történő kommunikáció elméletével. A könyvtári marketinget, a külső partnerek elégedettségvizsgálatát létező könyvtári marketingstratégiákon keresztül ismerteti a kiadvány (Vidra Szabó, 2008).

A Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár Az én könyvtáram projektjében készült tanulmány az utóbbi évtizedekből néhány olyan új és szokatlan együttműködést mutat be Magyarországról és külföldről, amelyekben a partnerek nem a közgyűjteményi vagy a közművelődési szférából származnak, hanem a szociális ellátórendszerből, a civil szervezetekből vagy akár a profitorientált vállalkozások közül (Tóth, 2019b).

Szentendre város kulturális életének néhány jellemzője

Jelen tanulmány keretében nincs elegendő tér a változatos együttműködések kialakulásának táptalajt adó város sajátosságainak részletes bemutatására, ezért csak röviden utalok rá, hogy a Hamvas Béla Pest Megyei Könyvtár egy olyan város szellemi életének vezető szereplője, amelyben a kultúra a helyi identitás egyik meghatározó eleme. Ennek sok oka és következménye van, amelyek közül csak hármat említek röviden: az értelmiség magas arányát, a főváros közelségét és a Magyarországon egyedülállóan gazdag és sokszínű helyi hagyományokat.

A városban az országos átlagnál magasabb arányban élő, jómódú értelmiség sok szempontból segíti a pezsgő kulturális életet. Részben ennek köszönhető az erős, sokszereplős civil szféra kialakulása. A helyi polgárság anyagi helyzete is jobb a magyarországi átlagnál, amely szintén segíti a kezdeményezések megvalósulását. Az értelmiség országos átlagnál magasabb aránya egyben egy magasabb kulturális igény szintet is feltételez a használók részéről, amelynek való megfelelés kihívást jelent a könyvtár számára.

A második fontos jellemző a főváros közelsége, amely egyrészt erős versenyhelyzetet teremt a kulturális kínálat kialakítása során, másrészt lehetőséget teremt arra, hogy az itt megtermelt kulturális javak egy – agglomerációval együtt – több mint kétmillió piacon hasznosuljanak. A szentendreieknek, ha helyben nem állnak rendelkezésre az elvárásaiknak megfelelő színvonalú kulturális javak, akkor van lehetőségük azt a közelben máshol keresni. Ezzel szemben, ha Szentendrén olyan színvonalas kulturális kínálat jelenik meg, az vonzó lehet a fővárosban élők számára is.

Végül a hazánkban egyedülállóan gazdag kulturális hagyományok közül említhetjük a helyben jelen lévő nemzetiségek és a vallások sokféleségét, sokszínűségét, amelyek közül különösen meghatározó a szerbek jelenléte, amely a magyar határokon túl is komoly ismertséget szerez a városnak (Szofrics, 2018). Gondoljunk csak a Vujicsics együttes, vagy a Szerbiában országosan ismert és népszerű szentendrei író, Milosevics

Péter munkásságára. Egyedülállóan gazdag hagyományai vannak a modern festészetnek, amely a XX. század eleji szentendrei művésztelep szellemi örökségéből táplálkozik, de azt eredményezi, hogy mind a mai napig tapintható és érzékelhető a városban a festők és képzőművészek jelenléte, akik nagy számban élnek és alkotnak a városban (Török, 2013).

A könyvtár együttműködései a különböző szervezetekkel

A Hamvas Béla Pest Megyei Könyvtár együttműködik a kulturális és közgyűjteményi, a civil, a szociális és a versenyszféra számos szervezetével, intézményével, valamint a kultúra iránt elkötelezett magánszemélyekkel. A következőkben ezek közül mutatok be néhány jellemző példát.

Versenyszféra

Szentendrén kevésbé ismertek a város ipari hagyományai. A papírgyár mellett a betongyár volt hosszú évtizedeken keresztül a város legnagyobb munkáltatója. Mindkét vállalat a Duna partján telepedett meg, hiszen a víz mind a papír, mind pedig a beton gyártásához elengedhetetlen volt. A SzeBeton Zrt. 1922-ben alakult meg, így a gyár 2022-ben ünnepelte fennállásának 100 éves jubileumát. A jeles évfordulóra a könyvtár fenntartója, Szentendre város önkormányzata hívta fel a könyvtár igazgatójának figyelmét, aki ennek okán egy konkrét helytörténeti kutatásra vonatkozó ajánlattal kereste meg a betongyár vezérigazgatóját. A helytörténeti kutatás eredményeit három formában kívántuk bemutatni: könyvben, kiállításban és egy rövid dokumentumfilmben. A SzeBeton Zrt. vezérigazgatója elfogadta az ajánlatot. Ezt követően a felek együtt határozták meg a projekt ütemezését. Valamennyi produktum végső határideje a vállalat 100 éves jubileumi ünnepségének 2022. júniusi dátuma lett, hiszen a SzeBeton a reprezentatív könyvet szánta ajándékba a vállalat ünnepségére meghívottaknak, az eseményen került bemutatásra a kiállítás, és itt szándékozták levetíteni a filmet is.

A SzeBeton Zrt-vel közös munkánk 2021 tavaszán kezdődött. A helytörténeti kutatásra felkértük a Dunakanyarban élő ismert történészt, Dr. Kende Tamást, akinek a munkáját a könyvtár helytörténeti tárában dolgozó könyvtárosok segítették. Az anyaggyűjtésre megközelítőleg fél évet szántunk. A helytörténész kollégák teljeskörűen feltárták a városban működő megyei múzeum és a saját helytörténeti tárunk SzeBeton Zrt.-re vonatkozó anyagát. A gyár vezérigazgatójával egyeztetve felkerestük a vállalat korábbi dolgozóit, vezetőit, akikkel interjúkat készítettünk. Az interjúk jelentették egyrészt a film gerincét, másrészt ezeken az egy-másfél órás beszélgetéseken olyan információk hangzottak el, amelyek nélkülözhetetlenek bizonyultak a gyár történetének rekonstruálásában. A vállalattól szintén kaptunk filmfelvételeket, régi képeket és iratokat. A kutatást vezető történész a Pest Megyei Levéltárban betekintett a gyár irataiba, amelynek teljes körű feldolgozására – az anyag méretére való tekintettel – azonban nem vállalkozhattunk.

A kutatás eredményeit elsőként egy könyvben prezentáltuk (Kende, 2022). A kiadványnak – a vállalat vezetésének kérésére – egyszerre kellett tudományos igényvel be-

mutatni a 100 év történetét és reprezentatív megjelenésével alkalmasnak lenni ajándékozási célra. A könyv olvasószerveztését és a tördelés, nyomdai előkészítés munkálatait belső erőforrásból oldottuk meg.

A film koncepcióját szintén Kende Tamás készítette el. A vágóképek leforgatását (közte több órányi drónfelvételt), az archív filmanyag válogatását, a forgatókönyv véglegesítését a betongyár vezérkarával egyeztetve a könyvtár munkatársai végezték el. Az operatőri feladatokat és a vágást a könyvtár informatikusa vállalta. A film alapvetően az interjúkra épül, bemutatva azokból a legjellemzőbb, olykor legdrámaibb részeket. Az összesen felvett 6 órányi videóanyagból körülbelül 15 perc került be a végleges anyagba. A narrátor szerepét a könyvtárunk Szentendrén élő színész partnere, a Fórum Színház igazgatója, Németh Kristóf vállalta, akivel kölcsönösen törekszünk a jó együttműködésre. (Ez utóbbi is számos példát jelent partnerségre. A könyvtár a főhomlokzatán biztosított a Fórum Színház számára reklámfelületet, illetve rendelkezésre bocsátotta tereit Németh Kristóf verskommandó projektjéhez. Cserébe a művész vállalta a városi versmondó verseny zsűri tagságát, egy rendhagyó irodalomóra tartását iskolásoknak Szabó Lőrincről és a SzeBeton film narrációját.)

Végül a könyv anyagából és néhány, a betongyárra jellemző tárgyból készítettünk egy kiállítást is, amelyet a jubileumi ünnepségen, majd pár hónap múlva, kora ősszel a könyvtár előcsarnokában mutattunk be. A kiállítás kurátora a könyvtárunk művelődés-szervező munkatársa, Domokos Judit lett.

A kutatást és annak három különböző formában történő prezentációjának a teljes költségvetését a SzeBeton Zrt. állta, így ennek az együttműködésnek a következtében jelentős forrást sikerült bevonnunk. Az együttműködés igazi értéke abban mutatkozott meg, hogy a vállalattal találtunk egy olyan közös feladatot, amelynek az elvégzésére nekik szükségük volt, de az nem csak számukra, hanem a teljes szentendrei közösség számára értéket jelenített. Ennek mérlegeléséhez fontos megemlíteni, hogy a 70-es 80-as években a gyár több ezer főt foglalkoztatott, így gyakorlatilag nem volt olyan család a városban és a Dunakanyarban, amelyik valamilyen formában nem lett volna érintett a vállalat működésében. A betongyár jubileuma tehát teljes mértékben közügynek tekinthető a városban és környékén. A könyvtár nem termelt profitot az együttműködés eredményeként, de a projekt megvalósításával a helyi közösség számára teremtett értéket úgy, hogy ahhoz nem használt fel közpénzt. Az együttműködés nyomán tehát egy német tulajdonú vállalat költségvetéséből, a könyvtár munkája nyomán született a szentendrei közösség számára egy kiemelkedő kulturális projekt.

A könyvtár igyekszik más versenyszférában tevékenykedő szereplővel is gyümölcsöző együttműködések kialakítására. Ezeknél az együttműködéseknel kulcsfontosságú a személyes kapcsolat, és valamilyen kézzel fogható előny a partner számára is, amely túlmutat azon, hogy a szponzorok falán bemutatásra kerül a támogató neve. A Szentendre Fő terén működő Líra könyvesbolttal a helyi és általában a kortárs irodalom népszerűsítése az a közös ügy, amely rendszeres együttműködésekre sarkallja a feleket. A könyvtár által szervezett író-olvasó találkozók a Líra rendszeresen kivonul és kedvezményesen árusítja az adott szerző műveit. Ez jelentős hozzáadott értéket jelent a programjaink sikeréhez, hiszen a személyesen jelen lévő szerző tudja dedikálni

is a műveket, ezzel több látogatót vonz, hozzájárulva a rendezvényekbe fektetett közpénz nagyobb hasznosulásához. A gyermekkönyvtárosaink hasonlóan szoros viszonyt alakítottak ki a városban működő Cerkabella kiadóval, illetve a Parti Medve Könyvesbolttal. Az együttműködések során egymás üzleti folyamatainak a támogatása közös rendezvények mellett apró segítségekben, marketing együttműködésekben is megvalósul.

Tavasszal a Hamvas Béla Pest Megyei Könyvtár rendezi a városi versmondó versenyt. Az iskolai fordulóból továbbjutott döntőre nagy figyelem irányul a városon belül, ami ezzel jelentős marketingértéket is képvisel profitorientált vállalkozásoknak. 2021-ben az online versmondó verseny díjazottjainak könyvjutalmait teljes egészében a Pagony kiadó állta. Ők a város iskoláival való kapcsolatrendszerünkben rejlő értéket szerették volna ez által kiaknázni. 2022 tavaszán a szentendrei Teátrum és a piaci alapon működő független társulat, a Fórum Színház igazgatói vállalták a zsűri tagságot.

A közgyűjteményi és kulturális intézményrendszer

A partneri együttműködések közül kiemelkedik a helyi kulturális intézményekkel folytatott rendszeres párbeszéd, egymás segítése és a közös programok. Az önkormányzat Kulturális és Civil Bizottságának elnöke szervezésében rendszeres értekezleteket tartunk a Szentendrei Teátrummal, a Szentendrei Kulturális Központtal, a Turisztikai Desztinációs Menedzsment Irodával és a Ferenczy Múzeumi Centrummal. Ez a fórum lehetőséget teremt arra, hogy a hasonló célközönséget, hasonló kínálattal megszólító kulturális intézmények összehangolhassák a cselekvési terveiket, erősítsék egymást és fenntartsák a folyamatos párbeszédet. Az intézmények közötti szoros együttműködések kialakítása azért is szükségszerű, mert egyrészt igen nagy részben ugyanannak a fenntartónak az erőforrásait felhasználva ugyanannak a közösségnek igyekeznek minőségi kultúrát szolgáltatni. A szentendrei lakosság, valamint a Szentendrére látogató közönség abban érdekelt, hogy magas színvonalú kulturális kínálattal lépjenek fel a szereplők függetlenül attól, hogy az egyes programok melyik intézményhez kötődnek. A könyvtár is részt vesz ezekben a közös városi akciókban.

A Szentendrei Kulturális Központ Nonprofit Kft. szervezi évente a nyár utolsó hétvégéjén a Szentendre Éjjel-Nappal, valamint a Jazz és Bor fesztiválokat. Ezeknek a rendezvénysorozatoknak a keretében a könyvtár tereiben rendezünk a közös tematikához kapcsolódó programokat. Az utóbbi években a könyvtár Hamvas Olvasósarkában, a könyvtár névadójának, Hamvas Bélának a bútorai között szerveztünk borkóstolót a Jazz és Bor fesztiválon. (A Hamvas Olvasósarok szintén egy együttműködés nyomán született, amelyről később lesz szó.) Egy színész olvasott fel a filozófus népszerű *A bor filozófiája* című művéből. Szintén a Szentendrei Kulturális Központ Nonprofit Kft. szervezésében valósul meg évről évre a Szentendre Éjjel Nappal (SZÉN) összművészeti programsorozat. Ebben szintén részt vett a könyvtár egy „PMK pincétől a padlásig” című vezetett helytörténeti túrával, amelynek keretében az épület látogatóktól elzárt zugait is megismerhették az érdeklődők.

2021-ben és 2022-ben már két alkalommal is megrendezésre került a Nyitott Tempomok hétvégéje, amelynek célja, hogy az egyházakkal együttműködésben kulturális

programokat valósítsunk meg Szentendre város templomaiban. Szentendrén a vallási sokszínűség szintén kiemelkedő hazai viszonylatban. A baptista, az evangélikus, a szerb ortodox, a magyar református, a római katolikus és a zsidó egyházak képviselőivel egyeztetve a könyvtár az irodalmi programok megvalósítását vállalta az adott közösségek templomaiban, imaházaiban. A programsorozatban végzett közös munka egyben segített abban is, hogy intenzívebbé váljon a párbeszéd a kulturális intézmények vezetői és az egyházak képviselői között.

Az együttműködéseknek számos közvetlen és közvetett eredménye lett. Közvetlenül is érzékelhető és hasznosítható eredmény, hogy a kulturális intézmények közös fellépésének köszönhetően olyan programok is megvalósíthatók, amelyekre egy-egy intézmény önmagában nem feltétlenül lenne képes. Közvetetten azonban ennél is fontosabb, hogy az egymással való versengést az egymás támogatása váltotta fel, kialakult a kölcsönös bizalom az egyes intézmények vezetői és munkatársai között. A szoros együttműködés nyomán a kulturális intézmények fontosnak tartották, hogy egymás programjaira, kiállításaira ingyenes belépést, a könyvtár pedig térítésmentes beiratkozást kínáljon a Szentendrei Kulturális Központ Nonprofit Kft., a Turisztikai Desztinációs Menedzsment Iroda, valamint a Ferenczy Múzeum munkatársainak. Az ingyenes színházjegyekkel, múzeumi belépőkkel, könyvtári beiratkozással a helyi közgyűjteményekben dolgozó kollégák úgy érzik, hogy jóval nagyobb megbecsülést kapnak és részei egy a saját munkahelyüknél is szélesebb közösségnek, amelynek számos előnyét élvezik.

Szociális ellátórendszer intézményei

Szentendrén az önkormányzat működteti a Gondozási Központot, amely a hajléktalanellátásért és az idősek napközijéért felelős, valamint a Dunakanyari Család- és Gyermekegészségügyi Intézményt, ahol a szociális vagy mentálhigiénés problémákkal vagy egyéb krízishelyzettel küzdő egyének, gyerekek, családok számára az ilyen helyzetek megelőzése, a krízishelyzet megszüntetése, valamint az életvezetési képesség megőrzése céljából nyújtanak szolgáltatásokat.

A szociális ellátórendszer intézményrendszerével való együttműködéseknek már korábban is voltak előzményei Szentendrén. Akkor a hajléktalanok könyvtárban való váratlan felbukkanása és a közösségi normákkal összeegyeztethetetlen ápolatlansága okozott egy gyors megoldásért kiáltó problémát a könyvtárosoknak, amelyből egyrészt egy mások által is követhető jó gyakorlat, másrészt egy hosszú távon is működőképes együttműködés alakult ki (Péterfi, 2013). A hajléktalanok nappali melegedőjébe és az idősek napközijébe már évek óta rendszeresen szállítunk ki a központi könyvtárból leselejtezett könyveket és újságokat. Elsősorban azokat a magazinokat, szaklapokat igyekszünk kiválogatni, amelyek néhány hónap elteltével sem avulnak el, tartalmuk élvezhető és aktuális. Ilyenek például a kézimunkáról, kertészkedésről, főzésről, kisállattartásról, valamint egyéb hobbiról szóló magazinok.

A Gondozási Központ vezetőjének szóbeli közlése alapján jóval kevesebb alkalommal kerül sor verekedésre a hajléktalanok között, amióta folyik ez az együttműködés, hiszen az ezeket kiváltó konfliktusoknak az egyik jellemző előzménye az unalom,

amelynek elűzésére kifejezetten alkalmasak a könyvtártól kapott dokumentumok (Kecskésné Sipos Andrea szóbeli közlése, 2021. szeptember 28.). A könyvtár az együttműködés nyomán olyanokhoz is el tudja juttatni az olvasnivalót, akik alapvetően nem képezik az intézményrendszerünk sztenderd olvasóközönségét.

A Családsegítővel korábban is igyekeztünk apró segítségeket nyújtani egymásnak, de az orosz-ukrán háború nyomán kialakuló menekültválság alatt fűztük még szorosabbra az együttműködést. Számos, Ukrajnából menekült család érkezett Szentendrére, akiknek az ellátásában, elhelyezésében a családsegítőnek is közre kellett működnie. A könyvtár – a városon belüli központi elhelyezkedés előnyét kiaknázva – vállalta, hogy gyűjtőpontként részt vesz a családsegítő által szervezett adománygyűjtésben. A könyvtárépület előcsarnokában kerültek kihelyezésre azok a dobozok, amelyekbe a város lakossága az adományait elhelyezhette. A Családsegítő számára szintén vittünk lapozókat, gyermekkönyveket, amelyeket ők az ukrajnai menekült gyerekek számára továbbítottak.

A Szentendrei Járás Egészségfejlesztési Iroda (EFI) célja, hogy foglalkozásokkal, ingyenes egészségügyi állapotfelmérésekkel és lakossági rendezvényekkel hozzájáruljon az egészség megtartásához, segítse az egyéneket egészséges életmód elsajátításához. A könyvtár ingyenesen bocsátja rendelkezésre a tereit az iroda programjai számára, és a vállalja a kreatív marketinganyagok, plakátok elkészítését, cserébe ezeken a programokon az EFI szakemberei könyvajánlót készítenek a résztvevőknek, amelyekkel kifejezetten ráirányítják a hozzájuk fordulóknak a figyelmét a könyvtár szolgáltatásaira.

A város közgyűjteményeivel, kulturális és szociális intézményeivel való együttműködéseknek jó alapot szolgáltat az, hogy a könyvtár biztosít helyet az önkormányzati intézmények vezetői havi rendszerességgel tartott értekezleteinek. A város intézményeinek vezetői így havonta legalább egy alkalommal el kell, hogy látogassanak a könyvtárba, így folyamatosan szembesülnek a nehézségeinkkel és a lehetőségeinkkel, ötleteket nyernek potenciális együttműködési lehetőségekről.

Civil szervezetek

Szentendrén számos civil szervezet, alapítvány működik, akikkel a könyvtár szintén törekszik a kölcsönös előnyökön alapuló együttműködések kialakítására.

2021-ben és 2022-ben nagy sikert aratott olvasóink és a város lakói körében a Szentendrei Árvácska Állatvédő Egyesülettel történt közös akciónk. Az Árvácska civil szervezetként működő állatmenhely, amely több száz gazdátlanul maradt kutyának és macskának jelent ideiglenes otthont Szentendre város határában. Könyvtárunk amnesztiát, azaz a késedelmi díjak elengedését hirdette meg az Országos Könyvtári Napok keretében. A korábbiaktól eltérő módon a késedelemből adódó tartozást teljes egészében elengedtük, viszont olvasóinktól azt kértük, hogy tartozásuk befizetése helyett, amennyiben tehetik, kutya- vagy macskaeledellel támogassák az Árvácska Alapítványt. A kampány – azon túl, hogy közvetlenül is segített a menhelynek – népszerűbbé tette a könyvtárat. A könyvtár nem esett el semmilyen bevételtől, hiszen éppen az amnesztia idején hirdettük meg az akciót. A könyvtári tartozás összegéből megmaradt pénzből

viszont az emberek szívesebben adakoztak nemes célra. Korábban is több olyan kezdeményezésünk volt, amely ráirányította a figyelmet a környezettudatosság egyes aspektusaira (pl. „Madárbarát munkahely cím” elnyerése, fenntartható kertészkedésről szóló előadások), amelyeket követően az állatmenhellyel való közös akció alkalmat teremtett a felelős állattartás fontosságának demonstrálására. A közös kampány nem várt hatása volt, hogy a későbbiekben az Árvácska állatmenhely népszerű kedvezményezettje lett az adománygyűjtő akcióknak.

A Hamvas kultusz ápolásában szintén együttműködünk helyi civil szereplőkkel. Marghescu Mária, az Ars et Vita Alapítvány vezetője megvásárolta Hamvas Béla bútorait az örökösöktől, majd azokat a könyvtár rendelkezésére bocsátotta, azzal a feltétellel, hogy ne kiállító teret rendezzenek be belőle, hanem egy olvasók által is használható nyitott olvasóteret. A 2021-ben átadott Hamvas olvasósarok szándékaink szerint a névadó szellemi hagyatékából való inspirálódást szolgálja és olvasásra ösztönöz, azóta is népszerű sarka a felnőtt olvasóteremnek (Hamvas Béla Pest Megyei Könyvtár, 2021). Itt – a filozófus könyves szekrényében – kerültek elhelyezésre a gyűjtemény Hamvas Béla által írt és Hamvas Béláról szóló darabjai.

Szintén az Ars et Vita Alapítvánnyal való együttműködésünk nyomán indult Thiel Katalin professzor asszony előadássorozata a névadónkról, amely egy 10 alkalomból álló nyitott online kurzus formájában bevezetést kínált a filozófus életművébe és munkásságába 2021 januártól novemberig. Tekintettel arra, hogy Covid19 járvány alatti kényszerű bezártság idejére időzítettük az előadássorozatot, az alkalmak közül többnek is többes nézettsége lett.

A Hamvas Béla Pest Megyei Könyvtár és a Magyar Biblioterápiás Társaság együttműködése több mint egy évtizedes múltra tekint vissza. A könyvtár ad teret a társaság által szervezett könyvtárosok számára kínált képzéseknek. A biblioterápiának ez a gyakorlata, amelyet a szentendrei könyvtárban tanítanak, egy önálló, ún. „Szentendrei modell”-ként vonult be a szakirodalomba (Bartos, 2020). Az együttműködés során a szervezet a képzésekhez az oktatókat és velük együtt a szakértelmet, a könyvtár pedig a helyszínt, valamint a tanfolyamok megszervezését biztosítja.

Magánszemélyek

Végül az együttműködések, partnerkapcsolatok áttekintése nem lenne teljes a magánszemélyek említése nélkül, akik kezdeményezéseinek teret ad a könyvtár. A közösségépítés kapcsán az intézmény azt a megközelítést vallja magáénak, hogy az olvasók és a szakmai munkatársak nem egymástól külön, hanem együtt alkotnak egy egymást kölcsönösen inspiráló közösséget. Ennek két alapvető következménye van. Egyrészt a könyvtár nem állhat meg a közösségépítésnek azon szintjén, hogy teret ad az intézménytől függetlenül is működni képes, de fizikai helyszínt kereső közösségeknek. Közösen, egymást erősítve, egymás erőforrásait kihasználva kell egy alkotó közösséggé formálódnia a könyvtáros kollektívának és az intézmény olvasóinak, használóinak. Másrészt a kultúraközvetítésben nem maradhatunk meg azon a szinten, hogy az elit kultúrát egyszerűen bemutatjuk, amelyet a könyvtárba látogatók fogyasztanak. Egy

olyan inspiráló közeggé kell válni, ahol a produktumok, alkotások, a gondolatok születnek, függetlenül attól, hogy ezek milyen színvonalat képviselnek és függetlenül attól, hogy milyen formában hasznosulnak. A könyvtár lehet közege inspirációk, gondolatok születésének, amelyek ugyanúgy hasznosulhatnak egy iskolai tanórán, egy társasági beszélgetésen vagy egy filozófiai esszében. Ennek a szerepnek az intézmény úgy tud eleget tenni, ha az olvasók kezdeményezései közül minden olyat felkarol, amely a szűkebb közösség számára értékkel bír. Számos példát mondhatnánk ez utóbbira, hiszen az ilyen partnerkapcsolatok kialakítása a leggyakoribb.

Egy Szentendrén élő költő, író, filozófus Hamvas Béla életét és munkásságát kutatja. A könyveinek a születéséhez rendszerint a könyvtárban gyűjt anyagot. A könyvtár számos alkalommal teremtett lehetőséget arra, hogy előadásokat tartson a kutatásairól. Ezek mellett azonban egy alkalommal azt kérte tőlünk, hogy periférikus műfajban (Polaroid fotózás) született alkotásait egy kiállítás formájában bemutathassa a könyvtárban. A fotók egy horvátországi templom falán lévő szobrokat ábrázoltak, amelyek meditációs objektumokként szolgáltak Hamvas Béla számára. Ugyanilyen eredménnyel zárult több helyben élő illusztrátor kiállítása is, akik szintén a könyvtárban, vagy könyvtári könyvek útján szerzik az inspirációt a munkásságukhoz. A kiállítás fő tanulsága az volt, hogy akár a kánonban kisebb jelentőséggel bíró alkotások is bírhatnak nagy vonzerővel, ha azokat az alkotó személyes ismeretségébe tartozó, szűkebb közönség számára mutatják be. A művészi érték mellett annak is nagy jelentősége van, hogy az illető a saját könyvtári közösségünk alkotó tagja.

Másik példa a magánszemélyekkel működő virágzó együttműködésekre az egykori szentendrei filmklub tagjaival való digitalizálási együttműködés, amelynek keretében a könyvtár helytörténeti tárában megtalálható szuper 8-as felvételek elektronikus hordozókra való átmentését végezte egy szellemi értékekért elkötelezett magánszemély. Az együttműködésben a nyersanyagot és a digitalizálás eredményeként létrejött tartalmak publicitásának megteremtését biztosította a könyvtár, magát a mentést pedig az együttműködő partnerünk. A felvételek egyszerre jelentettek értéket a magánszemélynek és a könyvtár által kiszolgált Pest megyei közösségnek. Előbbi így biztos lehetett abban, hogy a felvételek megmaradnak az örökkévalóságnak és biztosítottak a szakszerű szolgáltatások körülményei, a könyvtár pedig így élvezhette a magánszemély birtokában lévő technikai infrastruktúra hasznát, jó minőségben digitalizált felvételekkel gyarapíthatta a digitális gyűjteményét.

Következtetések

Valamennyi vállalat, szervezet, civil vagy magánkezdeményezés célja az értékteremtés, amelyhez azonban erőforrásokra van szükség. Az erőforrások a különböző partnereknél, a potenciális együttműködő feleknél változó összetételben, nagyságban állnak rendelkezésre. Amennyiben a felek törekednek az erőforrások (kompetenciák, anyagi erőforrások, vagyonelemek, humán kapacitások stb.) közös optimalizálására, egymással való kölcsönös előnyökön alapuló megosztására, hatékonyabbá tehető azok felhasználása. A szentendrei esettanulmány alapján a különböző szférák (kulturális, közgyűj-

teményi, szociális, civil és versenyszféra) szereplői jellemzően más és más típusú erőforrások megosztására törekednek attól függően, hogy az egyes intézmények, szervezetek miből szenvednek hiányt, vagy melyekben bővelkednek.

A hasonló profilú, célokkal rendelkező szervezetekkel, intézményekkel (kulturális és közgyűjteményi szférával) való együttműködések segítenek abban, hogy a felek egymásban ne a versenytársat, hanem a támogató partnert lássák. Tekintettel arra, hogy jellemzően hasonló célcsoportot, hasonló eszközökkel, szolgáltatásokkal igyekeznek megszólítani, hasonlóak azok az erőforrások is, amelyekkel rendelkeznek. Ezen erőforrások koncentrálásával olyan programok, célok is megvalósíthatókká válnak, amelyek egy-egy szereplő számára nem, vagy csak aránytalanul nagy energiák mozgósításával lennének lehetségesek. Ebben ragadható meg az a szinergikus hatás, amelyet az ilyen együttműködések, partnerségek eredményeznek.

Számos olyan együttműködésre került sor, ahol a partnerek tevékenysége között csak igen minimális vagy szinte semmilyen érzékelhető kapcsolat nincs. Ezekben az esetekben a felek éppen azokkal az erőforrásokkal segíthetik egymást, amelyekben szűkölködnek. Erre jelentett példát a könyvtár betongyári projektje. A SzeBeton Zrt. számára a könyvtár a társadalomtudományi kutatás gyakorlatát, a könyvkiadás, a kiállításrendezés és a filmkészítés szakértelmét hozta. Ezek mind olyan kompetenciák, amelyekkel jellemzően nem rendelkezik egy termelő vállalat, ugyanakkor egy százéves jubileum megünneplése során szüksége van rá. A könyvtár pedig egy nagyközönséget is foglalkoztató kérdésben végzett kutatást, egy termelő vállalat által biztosított anyagi források felhasználásával. Az együttműködéssel jelentős mennyiségű közpénzt takarított meg az intézmény.

A nagyon különböző profillal rendelkező intézmények közötti kapcsolatok létesítését párhuzamba lehet állítani a társadalmi hálózatokban megvalósuló gyenge kötésekkel, amelyek Granovetter szerint sokkal fontosabbak, mint az erős kötések, hiszen ezek képesek megteremteni a hidat a nagyon különböző érdeklődésű és értékrendű személyek között (Granovetter, 1982). Az intézményi kapcsolatok esetében szintén nagy jelentősége van a híd típusú társadalmi tőkének, mert így olyan szereplők által birtokolt kompetenciákhoz és olyan társadalmi kapcsolatokhoz nyerhetnek hozzáférést, amely nem feltétlenül szokványosak az adott szakterületen és amelyre akár a könyvtáraknak is nagy szüksége lehet.

A könyvtár társadalmi küldetésének egyre inkább része, hogy kimozduljon a tartalmak passzív elérhetővé tételét biztosító attitűd felől az alkotók és az alkotási folyamatok elősegítése felé. A partnerkapcsolatok megteremtése útján sokkal hatékonyabban betöltheti azt a küldetését, hogy egy alkotó közösség inspiráló közegévé váljon. A könyvtár egy olyan nyitott, sokdimenziós kulturális közösségi tér, amelyben az ott őrzött tartalmak okán találkozások sokasága, a találkozások nyomán pedig folyamatos értékteremtés zajlik (Tóth, 2022). A partnerségek nyomán tehát a könyvtár – az alkotóval együtt – aktív előállítója is a tartalmaknak. Civil szervezetekkel és magánszemélyekkel való együttműködések sora mutatja, hogy nagyon erős igény mutatkozik arra, hogy a könyvtár egy ilyen inspiráló közegként teret és lehetőséget adjon az alkotásra.

Itt az erőforrás a kapcsolatrendszer és az infrastruktúra, amellyel vagy a magánszemélyek vagy az intézmény rendelkezik, és amelyet a szereplők egymásnak felajánlanak.

Felhasznált irodalom

- Audunson, R., Hobohm, H. C., & Tóth, M. (2019). ALM in the public sphere: how do archivists, librarians and museum professionals conceive the respective roles of their institutions in the public sphere? *Information Research*, 24., electronic journal.
- Bajnok, T., Bognárné, L. K., Fehér, M., Horváth, A., Mészárosné, M. É., Topár, J., & Tóth, M. (2019). *Könyvtárak Minőségi Működésének Értékelési Rendszere*. Könyvtári Intézet. https://ki.oszk.hu/sites/default/files/dokumentumtar/kmer_atdolg.pdf
- Bartos, É. (szerk.). (2020). *A biblioterápia közelebről A szentendrei modell*. Pont kiadó.
- Granovetter, M. (1982). A gyenge kötések ereje. A hálózatelmélet felülvizsgálata. *Szociológiai figyelő*, 4.(3.), 39-60.
- Hamvas Béla Pest Megyei Könyvtár (2021). *Az észtt meghaladó tudás - a Hamvas olvasósarok*. Hamvas Béla Pest Megyei Könyvtár.
- Kende, T. (2022). *Évszázados kötődés - a szentendrei betonárugyár 100 éve*. Hamvas Béla Pest Megyei Könyvtár.
- Könyvtári Minőségügyi Bizottság (2017). *Könyvtári Közös Értékelési Keretrendszer*. Könyvtári Intézet. <https://www.ki.oszk.hu/dokumentumtar/konyvtari-kozos-ertekelesi-keretrendszer-konyvtari-onertekeles-szakmai-szempontjai>
- Péterfi, R. (2013). Ápolatlan olvasók a könyvtárban. *Könyv könyvtár könyvtáros*, 22.(5.), 8-11. <http://ki2.oszk.hu/3k/2013/05/apolatlan-olvasok-a-konyvtarban/>
- Skaliczki, J. (2018). A teljes körű minőségirányítás (TQM) könyvtári kialakítása és fejlesztése Magyarországon (1993-2017). *Könyvtári Figyelő*, 28., 201-208. http://epa.oszk.hu/00100/00143/00351/pdf/EPA00143_konyvtari_figyelo_2018_2_201-218.pdf
- Szofrics, P. (2018). *Képek Szentendre és a szerbység történetéből*. Hamvas Béla Pest Megyei Könyvtár. https://www.hbpmk.hu/sites/default/files/hbpmk-sajat-kiadvanyok/kepek_szentendre_es_a_szerbseg_tortenetebol.pdf
- Tóth, M. (2019a). A közkönyvtárak, múzeumok és levéltárak társadalmi szerepei a szakmabeliek önértékelése tükrében. *Könyvtári figyelő*, 65.(Cselekvő Közösségek tematikus szám), 67-79. http://ki2.oszk.hu/kf/2020/06/a-kozkonyvtarak-muzeumok-es-leveltarak-tarsadalmi-szerepei-a-szakmabeliek-onertekelese-tukreben/?utm_source=rss&utm_medium=rss&utm_campaign=a-kozkonyvtarak-muzeumok-es-leveltarak-tarsadalmi-szerepei-a-szakmabeliek-onertekelese-tukreben
- Tóth, M. (2019b). Új típusú együttműködések. In Béres, J. *A könyvtárhasználat és az információkeresés fejlesztése* (pp. 317-345.). Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár. <http://www.azenkonyvtaram.hu/documents/11543/34323/T%C3%B3th+M%C3%A1t%C3%A9.pdf/15a52c7f-4d9d-4354-a8ed-544b542e4741>
- Tóth, M. (2022). *A könyvtárak társadalmi szerepei empirikus kutatási adatok tükrében*. Hamvas Béla Pest Megyei Könyvtár.
- Török, K. (2013). *Szentendre és legendás festői*. Ferenczy Múzeum.
- Vidra Szabó, F. (2008). *Könyvtári partnerkapcsolatok, kommunikációs kérdések*. Könyvtári Intézet.
- Vidra Szabó, F. (2010). *Könyvtári közös értékelési keretrendszer - a könyvtári önértékelés szakmai szempontjai*. Könyvtári Intézet.

Nagy Andor

A FENNTARTHATÓ FEJLŐDÉS ZÁLOGA: KULTURÁLIS ÖRÖKSÉ- GÜNK VÉDELME RENDHAGYÓ HELYZETEK BEN

Absztrakt

Az ENSZ egyik legfontosabb, ma is érvényes programja a Világunk átalakítása: Fenntartható Fejlődési Keretrendszer 2030 címet viseli. Közgyűjteményi, és kiemelten könyvtári szempontból is igen jelentős dokumentum született, így a Könyvtári Egyesületek és Szervezetek Nemzetközi Szövetsége még a kiadás évében, 2015-ben megjelentette Könyvtárak a Világunk 2030-ig Program megvalósításában című útmutatóját. Ahogy az ENSZ Keretrendszere, úgy az IFLA szakértői anyaga is egyértelművé teszi, hogy a fenntartható fejlődés, és azzal összefüggésben a társadalmi és környezeti problémák megoldása nem lehetséges az információhoz való hozzáférés hiányosságainak megszüntetése, az általános műveltség emelése, és a világunk kultúrájának és szellemi örökségének megőrzése, hozzáférhetővé tétele nélkül. A jelen tanulmány alapját képező kutatás primer és szekunder forrásokat felhasználva feltárja, hogy melyek azok a sokszor előre nem látható veszélyek, amelyek történelmünk során újra és újra kulturális örökségünk egy-egy szeletének lemorzsolódását okozzák. A tanulmány ezeket a veszélyeket négy kategóriába sorolja, és bemutat néhány fontos törekvést, amelyek célja megelőzni kulturális örökségünk lassú pusztulását.

Kulcsszavak: kulturális örökség; örökségvédelem; fenntartható fejlődés

Bevezetés

Az ENSZ egyik legfontosabb, ma is érvényes programja a Világunk átalakítása: Fenntartható Fejlődési Keretrendszer 2030 (ENSZ, 2015) címet viseli. A program nem előzmény nélküli, a 2000-2015 közötti időszakra elfogadott Millenniumi Fejlesztési Program deklarált célja az éhezés és a szegénység mérséklése volt, sőt, már az 1992-től érvényes Feladatok a 21. századra címet viselő ENSZ-projekt is a fenntartható fejlődés megteremtésében látta azoknak a problémáknak a megoldási lehetőségét, amelyek társadalmunkat és környezetünket sújtják. A két koncepció együtteséből jött létre az a program, amelyre röviden Világunk 2030-ig Program vagy ENSZ 2030-as Keretrendszer névvel hivatkozhatunk. Közgyűjteményi, és kiemelten könyvtári szempontból is igen jelentős dokumentum született, így az IFLA (International Federation of Library Associations and Institutions = Könyvtári Egyesületek és Szervezetek Nemzetközi Szövetsége) még a kiadás évében, 2015-ben megjelentette Könyvtárak a Világunk 2030-ig Program megvalósításában című útmutatóját (IFLA, 2015). Az útmutató foglalkozik egyrészt az ENSZ 2030-as Keretrendszerének jelentőségével és könyvtári vetületeivel, másrészt azzal, hogy a könyvtárak miként tudnak megfelelni a Keretrendszerben taglalt 17 Fenntartható Fejlődési Célnak.

Ahogy az ENSZ Keretrendszere, úgy az IFLA szakértői anyaga is egyértelművé teszi, hogy a fenntartható fejlődés, és azzal összefüggésben a társadalmi és környezeti problémák megoldása nem lehetséges az információhoz való hozzáférés hiányosságainak megszüntetése, az általános műveltség emelése, és a világunk kultúrájának és szellemi örökségének megőrzése, hozzáférhetővé tétele nélkül (IFLA, 2015).

Jelen tanulmányom alapját egy nagyobb, még folyamatban lévő kutatásom meglévő eredményei adják. Kutatásom tárgyát képezi egyrészt azoknak a kockázatoknak a feltárása, amelyek azt veszélyeztetik, hogy a jövő generációk számára hitelesen megismerhető maradjon az emberi történelem, másrészt azoknak a lehetséges eszközöknek az összegyűjtése, amelyek segíthetnek elkerülni egy-egy tragikus eseményt. Ilyenek pl. az IFLA Megőrző és Állományvédelmi Központok (Preservation and Conservation Centres = PACs), az IFLA Kockázati Nyilvántartás (Risk Register) program vagy éppen az UNESCO által életre hívott egyezmények, amelyek kulturális örökségünket hivatottak védelmezni. A múltban bekövetkezett tragédiák elemzése támpontul szolgálhat ahhoz, hogy lássuk, mit tehetünk még, milyen feladatok állnak előttünk. A problémakör igen széles, és bár az egyes közgyűjtemények esetében levont tanulságok sok esetben kiterjeszthetők a közgyűjtemények egészére, jelen tanulmány kifejezetten a könyvtári területre fókuszál.

Veszélykategóriák

Kutatásom során igyekeztem a lehető legteljesebben feltárni mindazon tragikus eseményeket – földrajzi lokációtól függetlenül –, amelyek az egyes (könyvtári) közgyűjtemények valamilyen szintű pusztulásához vezettek. Az eseményeket a 20. századtól vizsgáltam. Kutatásom során egyaránt használtam szakirodalmakat és olyan primer forrásokat is, amelyekben a legtöbb esetben maga a közgyűjtemény gondozója számolt be egy-egy tragikus eseményről (pl. a saját honlapján vagy éppen egy minisztériumi jelentésben). Az összegyűjtött eseményeket jellegük alapján osztályoztam és kategóriákat alkottam belőlük. Kutatásom egy másik célja volt azoknak a projekteknek, jogszabályoknak, szervezeteknek és irányadó dokumentumoknak az összegyűjtése, amelyek célja a kutatásom tárgyát képező veszélyek elhárítása vagy a károk csökkentése.

Az események áttekintését követően négy veszélykategóriát fogalmaztam meg. Az egyiket a természeti katasztrófák alkotják, úgy, mint a földrengések, hurrikánok vagy éppen a szökőárok. A másikba az emberi gondatlanságból bekövetkezett tragikus események tartoznak: tűzvész, épületbeázás, elégtelen állományvédelem. A harmadik kategóriába a háborús eseményeket soroltam, amelyek sajnos mind a mai napig okoznak olyan károkat az emberi kulturális örökségben, amelyeket nem lehet helyrehozni. A negyedik kategóriába tartozó események sokszor, de nem mindig, háborús eseményekhez kapcsolódnak, mivel ide a szándékosan, ideológiai célból elkövetett pusztítások sorolhatók. Az egyes eseményeket nemcsak említés szintjén gyűjtöttem össze, hanem igyekeztem leírni (a rendelkezésemre álló források függvényében), hogy pontosan mi történt, és mennyiben érintette kulturális örökségünket. Jelen tanulmányom

első felében bemutatom az egyes veszélykategóriákba tartozó események egy-egy tipikus példáját, második felében pedig ismertetek néhány olyan törekvést, amelyek célja megelőzni kulturális örökségünk lassú lemorzsolódását.

Természeti katasztrófa

1994. január 17-én 16:30-kor egy Richter-skála szerinti 6,7-es erősségű földrengés sújtotta a San Fernando-völgyet, amely a sűrűn lakott Los Angeles-től mindössze 32 km-re fekszik. 1906 óta ez volt a legsúlyosabb földrengés az államban (Britannica, 2022).

A Northridge-i Kaliforniai Állami Egyetem nagyjából 1,5 kilométerre található a földrengés epicentrumától. A kampusz valamennyi épületét kár érte, némelyiket helyreállíthatatlan. A teljes anyagi veszteség több, mint 400 millió dollár volt. Mivel épp szünet volt az egyetemen, csak néhány ember tartózkodott a kampuszon, és senki nem sérült meg súlyosan. Az oktatás négy héttel a tragédiát követően folytatódott, jórészt átmeneti helyeken kialakított tantermekben.

Az egyetemhez tartozó Delmar T. Oviatt Library közel nyolc hónapig zárva volt a súlyos strukturális károk miatt. A könyvtár külön menüpontot (CSUN University Library, 2010) szentel a weboldalán a földrengés körülményeinek dokumentálására, és jónéhány fotón keresztül is bemutatják, hogy milyen súlyos volt a helyzet.

Bár a könyvtárépület súlyosan sérült, és óriási volt az anyagi kár, az állománynak csak egy kis része vált használhatatlanná, nagyjából 15-20 ezer dokumentum pedig olyan módon sérült meg, hogy még restaurálható volt. Érdekes módon, a legnagyobb kár nem közvetlenül a földrengés során keletkezett, hanem a helyreállítás idején, mivel nem volt megfelelő az átmeneti tető kialakítása, így az esőzések során sok dokumentum elázott. A mikrofilm-szekrényekben kiemelten súlyos kár keletkezett, a 148 szekrényből kevesebb, mint 10 élte túl sérülés nélkül (Finley, 1999).

Emberi gondatlanság

A Ráday Kollégium 2019. január 23-án éjjel szándékos gyújtogatás áldozata lett (Károli Gáspár Református Egyetem, 2019). Az épület nemcsak a kollégiumnak, hanem a Ráday Gyűjtemény jelentős könyvállományának, a Ráday Levéltárnak és a Károli Gáspár Református Egyetem Hittudományi Kara Török Pál Könyvtárának is helyet adott. Egy 46 éves, négygyermekes családapa meghalt a tűzben. A tűz miatt a kollégiumból 90, a mellette lévő társasházból 50 embernek kellett kimenekülnie. A tűz helyrehozhatatlan károkat okozott az épületben, emiatt le kellett bontani, amelynek költsége 220 millió forint volt, majd újra kellett építeni, ennek költsége közel 4 milliárd forint volt. (Fővárosi Törvényszék Sajtóosztály, 2021) A tűz a kollégiumi szobák berendezésében és a lakók személyes tárgyaiban is milliós károkat okozott. A kulturális örökségünket őrző gyűjtemények szerencsére nem szenvedtek komoly kárt. A kari könyvtár az ötödik emeleten, a Diákotthon fölötti emeleten volt. A tűzben keletkezett füst nagyrészt a tűzoltók a könyvtár ablakain keresztül engedték a szabadba, később pedig nagy erővel locsolták a könyvtár feletti tetőt, nehogy a tűz a szomszéd házra terjedjen (Szabó Erika könyvtárvezető szóbeli közlése, 2022. április 13.). Víz nem érte az értékes dokumentumállományt, ám rendkívül kormos lett. A tűzeset harmincezer kötetet, tíz asztali

számítógépet, fénymásolót, laptopot és egyéb felszerelést érintett. A tragédiát még sajnálatosabbá teszi, hogy a könyvtár mindössze négy évvel korábban költözött a felújított helyre, teljesen új polcrendszerrel. Ráadásul, éppen az RFID bevezetésén dolgoztak a kollégák, és már az RFID-kaput és az önkölcsönző berendezést is beszerelték, mivel 24 órás nyitvatartást terveztek, tehát nagy fejlesztések zajlottak a könyvtárban. Az újonnan vásárolt elektronikai berendezéseit a "fogkefés" tisztítás után egy másik kari könyvtár tudta használni. A dokumentumállomány koromtalanítását egy erre szakosodott vállalkozás végezte el. A könyvtár gyűjteményének harmadát egy ideiglenes telephelyre költöztették, kétharmadát ideiglenesen egy elzárt depóban raktározták el.

Háborús esemény

Az 1991 és 1995 közötti délszláv háborúk a második világháború utáni legvéresebb eseményei voltak. Az általam feldolgozott tanulmány (Brailo, 1998) a mai Horvátország régióiként mutatja be, hogy a háború milyen pusztításokat eredményezett a horvátországi könyvtárakban, kulturális örökségünkben. A következőkben az idézett tanulmány földrajzi felosztása alapján mutatom be a legjelentősebb pusztítást megélt gyűjteményeket.

Délszláv háború Szlavóniában

A földrajz régió a mai Horvátország területén, a Dráva és a Száva közötti terület keleti részén fekszik. A háború előtt ez a régió volt az ország legnagyobb, legnépesebb területe. A szerb csapatok egy 86 napon át tartó ostrom, Vukovár városának eleste után szállták meg a régiót, 1991. november 17-én. Vukovár után a régió legnagyobb települése, Eszék felé vették az irányt, és egy hónappal a megszállást követően kinyilvánították az Észak-Szlavónia, Baranya és Nyugat Szerémség Autonóm Tartományt. A régióban emlékkönyvtárak, szakkönyvtárak, köz- és iskolai könyvtárak egyaránt súlyos károkat szenvedtek. Az itt helyet kapó legnagyobb könyvtár, az Eszéki Városi és Egyetemi Könyvtár úgyszintén jelentős károkat szenvedett a háború során, mind az épületében, mind az egyéb infrastruktúrájában. A könyvtár személyzete annak ablakába kifüggesztette a Hágai Egyezmény szimbólumát, amely a kulturális javak, fegyveres összeütközés esetén való védelmét hivatott biztosítani, ám a feltűnő jelkép miatt az épület elsődleges célponttá vált. Az ablakba kihelyezett kép megtekinthető a Horvát Könyvtári Egyesület egy kiadványában (Aparac-Gazivoda & Dragutin, 1993). A régióban ezen felül még számos közkönyvtár és iskolai könyvtár szenvedett óriási veszteségeket.

Délszláv háború Közép-Horvátországban

Az akkori Közép-Horvátország területéhez Belovár, Sziszek, Banovina, Károlyváros és a Dinári-hegység tartozott. Ezek jórészt határosak voltak Boszniával, és a legtöbbjüket 1995-ig megszállás alatt tartották. A könyvtárak veszteségei nagyságrendileg hasonlóak voltak, mint Szlavóniában. Megsemmisült a Banovina régióban található két kolostorkönyvtár, a kostajnicai ferences kolostor és a čuntić-i ferences kolostor könyvtára. Mindkét épület szerepelt az UNESCO világörökség listáján (Aparac-Gazivoda &

Dragutin, 1993). Megrongálták vagy ellopták Lika régió egyetlen tudományos könyvtárának, a Gospić-i Tanárképző Akadémiának is a könyvtári gyűjteményét (Aparac-Gazivoda & Dragutin, 1993). A legsúlyosabb veszteséget Közép-Horvátország területén köz- és iskolai könyvtárak szenvedték. A bjelovári régióban a Petar Preradović és a pakraci közkönyvtár sérült meg leginkább (Aparac-Gazivoda & Dragutin, 1993.). A pakraci könyvtárból egy különleges helyi gyűjteményt loptak el (Brailo, N., 1998).

Délszláv háború Dél-Horvátországban

Dél-Horvátország alatt érthetjük a Dalmácia adriai partvidékét, ahol a nagyobb városok közül megemlítendő Zadar, Šibenik, Split és Dubrovnik. Ezen a területen sok fontos kolostori és általános kutatókönyvtár szenvedett súlyos károkat. A pridvorjei Szent Balázs kolostor könyvtára egy 1991 és 1992 között megszállást alatt álló területen helyezkedett el. A kolostort és a könyvtárát kifosztották, egyes részeit felégették. Szerencsére a szerzeteseknek jónéhány értékes dokumentumot sikerült kimenekíteniük (Paradžik, 1992).

A knini Szent Antal kolostor könyvtára és temploma, valamint a karini ferences kolostor (mely könyvtárával együtt kulturális műemlékként van nyilvántartva az UNESCO világörökségi listáján), szinten súlyosan megrongálódott (Albada, 1996).

A zadari kutatókönyvtár elvesztette gyűjteményének egy részét, katalógusait, számítástechnikai berendezéseit és értékes festményeknek is nyoma veszett a kiállítóhelyiségéből (Aparac-Gazivoda & Dragutin, 1993).

A zárai megyei könyvtárat 1991. október 4-én nyolc rakétatalálat érte. A könyvtár volt felelős a megye összes iskolai- és közkönyvtáráért. Bár az épület súlyosan megsérült, a háború alatt folyamatosan működött, és kiszolgált a nagyszámú menekült lakosságot. Más könyvtárak, mint pl. a šibeniki Juraj Šižgorić Városi Könyvtár és a kisebb városok könyvtárai, mint a Biograd, Sinj, Metković, Opuzen, Trpanj, Ston, Mlini és Cavtat, kevésbé súlyos károkat szenvedtek (Aparac-Gazivoda & Dragutin, 1993).

Az ideiglenesen megszállt települések könyvtárai úgyszintén károkat szenvedtek. Például az 1989-ben megnyílt drnis-i közkönyvtárat kifosztották, elvitték mind az állományát, mind az elektronikai berendezéseit (Aparac-Gazivoda & Dragutin, 1993). Sok délhorvátországi iskolai könyvtár jutott a kelet- és közép-horvátországi könyvtárak sorára. Megsemmisültek pl. a tmovicai, slanói és mokasicai könyvtárak (Aparac-Gazivoda & Dragutin, 1993).

Dél-Horvátországban a legjelentősebb veszteségeket valószínűleg a Dubrovnikban található közgyűjtemények szenvedték el. A Dubrovnik Archívum épülete a Sponzapalotában található, amelyet 1516-ban építettek egy horvát építész, Paskoje Miličević Mihov tervei alapján. A legrégebbi dokumentum, amelyet akkoriban az archívumban őriztek, az 1022-ből származó, VIII. Benedek pápa által jegyzett pápai bulla (Kratofil, 1993).

Ideológiai célú pusztítás

Az emberiség kulturális örökségének lassú, ámde a történelmi bizonyítékok alapján folyamatos pusztulásának talán legtragikusabb mérföldkövei, amikor nem emberi gondatlanságból, nem valamely természeti katasztrófa révén, és még csak nem is háborús események következményeként, hanem szándékos, előre megfontolt ideológiai célból elkövetett rombolás áldozatává válik kulturális örökségünk egy-egy szelete.

Ezek között az események között említhetjük a középkori „eretnekek” műveinek elégetését, amikor az egyháznak nem tetsző teológiai, tudományos és irodalmi műveket semmisítettek meg. A könyvtilalom a reformáció térnyerésével tovább erősödött. 1535-ben, I. Ferenc francia király utasítására összeállították a tiltott könyvek jegyzékét (Grigulevics, 1972). A jegyzéken szereplő könyvek kiadásáért, terjesztéséért vagy olvasásáért az egyházból való kiközösítés, börtönbüntetés, egyes esetekben kivégzés járt. A lefoglalt könyveket a legtöbb esetben megsemmisítették.

Az ideológiai célú pusztítások közül a második világháború előtti években és a háború idején elkövetett könyvégetések is széleskörben ismertek. A könyvégetések első állomása talán a Nemzetiszocialista Német Diákszövetség 1933. április 6-án meghirdetett országos akciója „a németellenes szellem ellen”. Ennek keretében ugyanezen év május 10-én több, mint 25 ezer kötetnyi "németellenes" könyvet égettek el, de ez csak az első állomása volt a náci ideológia szellemében megvalósuló pusztításnak (Holokausz enciklopédia, 2022).

Magyarországon a második világháború után rendelték el könyvégetést az 530/1945. M. E. számú rendelet 1. paragrafusában, amely így szólt: „Meg kell semmisíteni a könyvnyomdák, könyvkiadó vállalatok, könyvkereskedők, köz- és kölcsönkönyvtárak, iskolai könyvtárak, valamint magánszemélyek birtokában levő minden fasiszta szellemű, szovjetellenes és antidemokratikus sajtóterméket (könyv, folyóirat, napilap, hirdetés, röplap, képes ábrázolat stb.), tekintet nélkül arra, hogy az a magyar vagy más nyelven jelent meg.” (Hungaricana, n.d.).

Az ideológiai célú pusztítások története sajnos nem zárult le a 20. századdal együtt. A legfrissebb ilyen események talán 2022-höz, az Oroszország által kirobbantott háborúhoz köthetők, de a károk teljes felmérése valószínűleg csak évekkel később zárul le.

Ha visszamegyünk néhány évet a történelemben, az Iszlám Állam (ISIS) 2014-2015 körüli térnyeréséig Irakban és Szíriában, újabb, immár a jelen évszázadunkban elkövetett ideológiai célú pusztításoknak lehetünk szemtanúi. Irakban egyrészt elkezdték értékesíteni kulturális örökségünk nagy eszmei értékkel bíró elemeit, amelyek jórésze valószínűleg soha nem kerül vissza eredeti helyére (Nováček et al., 2017). Másrészt, mivel Irak 12 ezer régészeti lelőhelye közül 1800 az ISIS által meghódított területen volt (Terrill, 2017), több, mint 40 olyan építmény esett a terrorszervezet áldozatául, amely nagyfokú kulturális jelentőséggel bírt. 2014 decemberében az ISIS felgyújtotta a moszuli egyetemi könyvtárat. 2015. januárjában a nemzeti könyvtárat is kifosztották, majd elégették a könyveket, így több ezer értékes kézirat veszett oda (Nováček et al., 2017). Az Iszlám Állam nem kímélete meg a bagdadi Muszuli Múzeumot sem, amely Irak második legnagyobb múzeuma volt, így pótolhatatlan értékek veszttek oda. A terrorszervezet óriási pusztításokat végzett Ninive (Romey, 2016) és Nimrud (Terrill, 2017) városában is, az

Iszlám Állam harcosai válogatás nélkül rombolták le a több ezer éves freskókat, szobrokat és más műemlékeket, tekintet nélkül arra, hogy mi szerepel az UNESCO világörökségi listáján.

Szervezetek a kulturális örökségünk megóvásáért

A tragikus események előre sokszor nem láthatók, nem uniformizálhatók, éppen ezért nehéz is elkerülni ezeket. Ilyen esemény lehet például egy szándékos gyűjtogatás, amelyet a közgyűjtemény őrzője a legtöbb esetben a legnagyobb óvintézkedés mellett sem tud elkerülni. Ennek ellenére törekedni kell azoknak az eljárásoknak a kidolgozására, amelyek révén legalább a gyűjteménypusztulások egy része elkerülhető. A múltban történtek olyan egészen sajnálatos események, amelyek némi odafigyeléssel elkerülhetőek lettek volna, ezáltal nemcsak kulturális örökségünk maradt volna gazdagabb, de az anyagi kár is csökkenthető lett volna, nem beszélve az emberéletek védelméről.

Kutatásom célja nem csupán a lehetséges veszélyek feltárása és kategorizálása, hanem az ezekre adható válaszok összegyűjtése is. Vannak szervezetek, amelyek ezzel foglalkoznak, léteznek irányelvek, jogi dokumentumok, szabványok, ajánlások és jó gyakorlatok, amelyek tanulmányozásával vagy szintetizálásával sokat tehet egy intézmény, gyűjteményének valóban hosszú távú megőrzéséért.

A következőkben két szervezet, az IFLA és az UNESCO néhány kiemelt programját, tevékenységét ismertetem. Az IFLA a világ könyvtár- és információtudományi szervezeteinek legjelentősebb érdekképviseleti szervezete, és az egyesületek, könyvtárak és könyvtárhasználók érdekeinek legfőbb szószólója. Tevékenységi köre rendkívül széteágazó, szakértőként részt vesz a könyvtárakat érintő döntéshozatalban, ajánlásokat fogalmaz meg, képzéseket és konferenciákat szervez, szakmai kiadványokat jelentet meg, és szakértői tevékenységet folytat. Az UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization = Egyesült Nemzetek Nevelésügyi, Tudományos és Kulturális Szervezete) fontos szerepet játszik a kulturális örökség védelmében, az egyik legfontosabb program, ami hozzá köthető, az a világ kulturális és természeti örökségének védelméről szóló egyezmény.

Megőrző és Állományvédelmi Központok

Az IFLA stratégiai programja a Megőrző és Állományvédelmi Központok (Preservation and Conservation Centres = PAC) kialakításáról hivatalosan az IFLA éves nemzetközi konferenciáján jött létre Kenya fővárosában, Nairobiban, 1984-ben (IFLA, 2019a). Fő célja a világszinten látható megőrzési törekvések erősítése és segítése nemzetközi együttműködések révén. A PAC program 1986-ban indult el Bécsben a Preservation of Library Materials konferencia alatt, a CDNL (Conference of the Directors of National Libraries), az IFLA, és az UNESCO égisze alatt.

A PAC fő célja annak biztosítása, hogy a könyvtárak a publikált vagy nem publikált dokumentumokat (legyenek azok bármilyen formátumban) megőrzik, archiválják és ameddig csak képesek, hozzáférhetővé teszik az alábbi irányelvek alapján:

- a megőrzés létfontosságú az emberi kultúra fennmaradásához és fejlődéséhez;
- a nemzetközi együttműködés feltétlenül szükséges;
- minden országnak vállalnia kell a saját kiadványainak megőrzését.

A PAC projekt keretében olyan több nyelvre lefordított kiadványokat készítenek, amelyek a világ minden könyvtárosa számára segítségül szolgálhatnak a kulturális örökségünk megőrzéséhez. Ezáltal is igyekeznek felhívni a könyvtár- és információtudomány területén dolgozó szakembereket, illetve a nyilvánosság és a törvényhozók figyelmét arra, hogy sürgős lépéseket kell tennünk kulturális örökségünk megőrzésének érdekében. Ezen felül tanfolyamokat, workshopokat és szemináriumokat szerveznek, népszerűsítik a megvalósult jó gyakorlatokat, illetve adományokat is elfogadnak céljaik eléréséhez.

Az IFLA PAC központok köré csoportosuló kiterjedt PAC hálózat széleskörű szakértelemmel rendelkezik a megőrzés és archiválás terén. A hálózatban részt vevő valamennyi központ függetlenül, meghatározott prioritások szerint jár el munkája során. A központoknak meg kell felelniük a PAC stratégiai programja célkitűzéseinek, és együtt kell működniük más központokkal egyes tevékenységekben (pl. publikálás, oktatás, konferenciaszervezés stb.). A központok vezetői rendszeresen üléseznek annak érdekében, hogy meghatározzák a stratégiai program aktuális irányelveit (IFLA, 2019a).

A PAC hálózat központjai

Az alábbiakban régióként tekintem át, hogy mely könyvtárak működnek PAC-központként (IFLA, 2019b), és mi az adott könyvtár szakterülete. A szakterület megadása azért lényeges, mert a központok együttműködnek egymással, és tisztában kell vele lenniük, hogy egy adott könyvtárszakmai problémával mely központhoz fordulhatnak tanácsadásért.

USA és Kanada:

- Library of Congress. Szakterület: katasztrófaelhárítás és helyreállítás, digitális konverzió

Latin-Amerika és a Karib-térség:

- National Library and Information System Authority. Szakterület: rovarirtás, angol nyelvű kommunikáció.
- Biblioteca nacional de Venezuela és Fundação Biblioteca nacional do Brasil. Szakterület: Brazília, Paraguay, Bolívia, Ecuador és Uruguay regionális képvisellete.
- Biblioteca nacional de Chile. Szakterület: katasztrófákra való felkészülés és reagálás, olcsó lakásmegoldások.

A FÁK és Kelet-Európa:

- Library for Foreign Literature. Szakterület: FÁK-országok és Kelet-Európa képviselete. Gyakorlati műhelyek, tudományos rendezvények szervezése, oktatási programok végrehajtása.
- National Library of the Republic of Kazakhstan. Szakterület: Regionális képviselet: Kazahsztán, Kirgizisztán, Üzbegisztán, Tádzsikisztán, Türkmenisztán számára.

Ázsia:

- National Library of China. Szakterület: Papír alapú dokumentumok megőrzése és archiválása, megőrzési és archiválási kutatások, szabványok kidolgozása.
- National Diet Library Japan. Szakterület: a hagyományos japán papír alapú dokumentumok megőrzése, digitalizálás.

The National Library of Korea. Szakterület: Ritka és régi könyvtári anyagok megőrzése és archiválása. Óceánia és Délkelet-Ázsia

- National Library of Australia. Szakterület: Papíralapú anyagok megőrzése, digitális megőrzés.
- National Library and Documentation Service Board of Sri Lanka. Szakterület: trópusi éghajlat és kártevőirtás.

Afrika és a Közel-Kelet:

- National Library of South Africa. Szakterület: képviselet nyújtása Dél-Afrika, Botswana, Namíbia, Lesotho, Szváziföld, Zimbabwe, Zambia, Malawi, Tanzánia, Uganda és Kenya, Mozambik és Angola számára, digitalizálás, savmentesítés.
- Qatar National Library. Szakterület: képviselet nyújtása az arab nyelvű országokban, megelőző védelem, gyűjtemények gondozása.
- CERDOTOLA. Szakterület: képviselet nyújtása a frankofón Afrikában, orális hagyományok megőrzése.

Európa:

- Lengyel Nemzeti Könyvtár. Szakterület: Digitális megőrzés és digitális fenntarthatóság.

Kockázati Nyilvántartás

Az IFLA Kockázati Nyilvántartás (Risk Register) program célja számon tartani azokat a gyűjteményeket, amelyek valamely emberi tevékenység vagy természeti katasztrófa által veszélyeztetettnek tekinthetők. A program segíti a közgyűjteményeket annak felismerésében, ha gyűjteményeik veszélyeztetettnek tekinthetők. Lehetőséget biztosít a rendszerében való regisztrálásra (névtelenül, a regisztrációt igény szerint csak az UNESCO-val és a Blue Shield International szervezettel osztja meg). Szakértői csoportja elemzi a regisztrált gyűjteményre vonatkozó kockázatokat, és ezeket akár évente több alkalommal is felülvizsgálja. Segít a veszélyek elhárításában vagy vészhelyzeti terv kidolgozásában (IFLA, 2023).

Hágai Egyezmény

A kulturális örökségünk védelmét, fegyveres konfliktusok idején, nemzetközi humanitárius jog szabályozza. A humanitárius jog egyes elemei számos releváns jogi dokumentumban megjelennek, ám a jogszabály központi eleme az 1954. évi Hágai Egyezmény és annak Első Kiegészítő Jegyzőkönyve. Ezek jelentik minden későbbi örökségvédelmi dokumentum alapját (O'Keefe et al., 2016). Az Egyezményt 1954. május 14-én fogadták el, és az Első Kiegészítő Jegyzőkönyvvel együtt 1956. augusztus 7-én lépett hatályba (O'Keefe et al., 2016).

Az Egyezmény rögzíti a kulturális javak fogalmát, amely vonatkozhat ingó és ingatlan javakra is, beleértve a könyvtárakat, levéltárakat is, és mindazon javakat, amelyek egy nép kulturális öröksége szempontjából nagy jelentőséggel bírnak. Ezek lehetnek építészeti, művészeti, régészeti, egyházi, világi, és művészeti javak, valamint az ezeket megőrző épületek is. A megállapodás védőhálójába tartozó örökségek jelzésére egy jellegzetes kinézetű, kék-fehér színű emblémát is készítettek, az Egyezmény alapján az ilyen jelzéssel ellátott kulturális javakat nem rongálhatják meg a szembenálló felek, de elháríthatatlan katonai szükségesség esetén a rendelkezéstől el lehet térni. Ide azok az esetek tartoznak, amikor egy örökségvédelem alatt álló objektum vagy annak környezetének meg nem támadása aránytalanul nagy előnyhöz juttatná a megtámadott felet. A Hágai Egyezmény azt is kimondja, hogy a kulturális javakat tilos elvinni a megszállt területekről. Ha egy fegyveres konfliktus során ez mégis megtörténne, később ezeket vissza kell szolgáltatni. Ezen felül, a megszállóknak ugyanúgy kell kezelniük a kulturális javakat, ahogy azt az adott ország illetékes hatósága tenné, és a megrongálódott értékeket mielőbb helyre kell állítaniuk. A Hágai Egyezmény megkülönböztet általános és különleges védelmi szabályokat. A különleges védelmi szabályok az általános szabályoknál kiterjedtebb védelmet nyújtanak pl. olyan műemlékközpontoknak, amelyekben az ingó kulturális javakat helyezték el azok megóvása érdekében. Ezeket a különleges védelem alatt álló kulturális javakat nemzetközi jegyzékben kell rögzíteni (1957. évi 14. törvényerejű rendelet, 1957).

A Hágai Egyezményt 1999-ben kiegészítették a Második Kiegészítő Jegyzőkönyvvel, amely új mechanizmusok bevezetésével igyekezett megerősíteni az eredeti egyezményt. (UNESCO, 1999) Ez azért vált szükségessé, mert mind az 1980-ban kitört iraki-iráni háború, mind Kuvait 1990-es megszállása, mind a délszláv háború idején jelentős kulturális örökségeink pusztultak el, olyan esetekben is, amikor egyértelműen megjelölték az adott örökséget az erre szolgáló ismertető emblémával (O'Keefe et al., 2016).

A Második Kiegészítő Jegyzőkönyvet 1999. március 26-án fogadták el, és 2004. március 9-én lépett hatályba (O'Keefe et al., 2016). Legnagyobb újítása, hogy a "speciális védelem" fogalmát a "kiemelt védelem" váltotta fel, ezek alá minden, az emberiség szempontjából kiemelkedő jelentőséggel bíró kulturális örökség tartozhat. Ezek védeltségét a legmagasabb szintű jogi és közigazgatási intézkedések biztosítják.

Nem az 1954-es Hágai Egyezmény az egyetlen, amely a kulturális örökségünk védelmét szolgálja. 1970-ben elfogadták az UNESCO kulturális javak törvényen kívüli exportját, importját tiltó egyezményt (Convention on the Means of Prohibiting and Preventing the Illicit Import, Export and Transfer of Ownership of Cultural Property). Az

egyezmény kimondja, hogy az egyes kulturális javak valódi értéke megértésének feltétele, hogy azok lehetőleg eredeti helyükön és kontextusukban, tisztázott tulajdonosi háttérrel, sértetlenül maradjanak fenn (UNESCO, 1970).

Két évvel, később, 1972-ben elfogadták a világ kulturális és természeti örökségének védelméről szóló egyezményt, vagyis a Világörökségi Egyezményt (Convention Concerning the Protection of the World Cultural and Natural Heritage) is. Ez az UNESCO egyezmény létrehozta az ún. Világörökségi Jegyzéket, amelyen minden olyan kulturális vagy természeti örökségnek helye van, amelyeket egyetemes értékűnek tekintenek (UNESCO, 1972). Az egyezmény fontos joghézagot tölt ki, miszerint nem csupán fegyveres konfliktus esetén, hanem békeidőben is alkalmazható. Kimondja, hogy az egyes javaknak a védelme elsődlegesen annak az államnak a feladata, amelynek a területén van.

Összegzés

Kulturális örökségünk védelme igen sokrétű feladat. Ide tartoznak az ezek mindennapi összegyűjtésével, megőrzésével és sok esetben szolgáltatásával kapcsolatos kérdések, de jelen tanulmányban azokkal a veszélyforrásokkal foglalkozom, amelyek egy teljesen másfajta megközelítést igényelnek.

Ezek a tragikus események akkor is egy-egy közgyűjtemény részleges vagy teljes pusztulásához vezethetnek, ha egyébként a legnagyobb gondossággal őrzik azokat. A lehetséges veszélyeket a természeti katasztrófák, az emberi gondatlanság, a háborús események, illetve az ideológiai célú pusztítás kategóriákba soroltam. Ezek szerencsére nem egyforma mértékben érintik az egyes nemzetek gyűjteményeit, pl. hazánkban nem kell tartani sem szökőáraktól, sem hurrikánoktól, de sajnos van éppen elég példa a világon, amelyekből tanulhatunk.

Kutatásom során jónéhány külföldi könyvtárban találkoztam úgynevezett vészhelyzeti tervvel, amelyekkel ezekre a ritkán vagy szerencsés esetben soha be nem következő eseményekre próbálnak felkészülni a közgyűjteményi intézmények. Az egyesült államokbeli Kongresszusi Könyvtár külön menüpontot szentel annak a kérdésnek, hogy miképp érdemes felkészülnie egy könyvtárnak az előre nem látható eseményekre (Library of Congress, n.d.).

A tanulmányban két nagy szervezet (az IFLA és az UNESCO) releváns tevékenységeit, programjait is bemutatam. Mind az IFLA Megőrző és Állományvédelmi Központok hálózata és a Kockázati Nyilvántartás programja, mind az UNESCO által jegyzett nemzetközi egyezmények azt a célt szolgálják, hogy ezekben a speciális helyzetekben minél kevésbé sérüljön kulturális örökségünk, hiszen ez mindannyiunk elemi érdeke.

Irodalomjegyzék

1957. évi 14. törvényerejű rendelet a kulturális javak fegyveres összeütközés esetén való védelme tárgyában Hágában, 1954. évi május hó 14. napján kelt nemzetközi egyezmény, valamint az ahhoz csatolt jegyzőkönyv (a kulturális javak háború idején megszállott területekről való kivitelének tilalma tárgyában) kihirdetéséről (1957). Nemzeti Jogszabálytár. <https://njt.hu/jogszabaly/1957-14-10-00>
- Albada, J. V. (1996). "Memory of the world" – Report on destroyed and damaged archives. *Archivum*, 1996(42), 11-110.
- Aparac-Gazivoda, T., & Dragutin, K. (Eds.). (1993). *Wounded libraries in Croatia*. Croatian Library Association.
- Brailo, N. (1998). *Librocide: Destruction of libraries in Croatia 1991-1995*. San Jose State University Library. DOI: <https://doi.org/10.31979/etd.zcc8-298e>
- Curry, A. ndrew (2015. szeptember 1.). *Here Are the Ancient Sites ISIS Has Damaged and Destroyed*. National Geographic. <https://www.nationalgeographic.com/news/2015/09/150901-isis-destruction-looting-ancient-sites-iraq-syria-archaeology>
- Csun University Library (2010). *University Library Earthquake Damage*. <https://library.csun.edu/About/Quake>
- Encyclopaedia Britannica. (2022. január 16.). *Northridge earthquake of 1994*. Encyclopedia Britannica. <https://www.britannica.com/event/Northridge-earthquake-of-1994>
- ENSZ (2015). *Világunk átalakítása: Fenntartható fejlődési keretrendszer 2030*. <https://ensz.kormany.hu/download/7/06/22000/Vil%C3%A1gunk%20%C3%A1ta-lak%C3%ADt%C3%A1sa%20Fenntarthat%C3%B3%20Fejl%C5%91d%C3%A9si%20Keretrendszer%202030.pdf>
- Finley M.M. (1999). Disaster Planning for Libraries: Lessons from California State University, Northridge. In M. W. MacGilvray (Ed.). (1999), *Proceedings of the 8th Annual Federal Depository Library Conference. April 12-15 1999*. (pp. 142-147). Library Programs Service U.S. Government Printing Office. https://ia801300.us.archive.org/33/items/426994_1999_08/426994_1999_08.pdf
- Fővárosi Törvényszék Sajtóosztály (2021. május 4.). Sajtóközlemény Budapest, 2021. május 4., kedd. Előkészítő ülés volt a Ráday Kollégium felgyújtása ügyében. https://fovarositorvenyszek.birosag.hu/sites/default/files/field_attachment/210504_elokeszito_ules_halalt_okoza_kozveszely_okozasanak_buntette_miatt.pdf
- Grigulevics, I. R. (1972). *Az inkvizíció története*. Kossuth Kiadó.
- Holokauszt enciklopédia (2022. 01. 16.). *Könyvégetés*. United States Holocaust Memorial Museum. <https://encyclopedia.ushmm.org/content/hu/article/book-burning-abridged-article>
- Hungaricana (n.d.). Az ideiglenes nemzeti kormány 1945. évi 1.440. M. E. számú rendelete a népbíráskodásról szóló 81/1945. M. E. számú rendelet módosítása és kiegészítése tárgyában. https://library.hungaricana.hu/hu/view/OGYK_RT_1945/?pg=158&layout=s. Letöltés dátuma: 2023. február 28.
- IFLA (2015). *Libraries and implementation of the UN 2030 Agenda*. <http://www.ifla.org/files/assets/hq/topics/libraries-development/documents/libraries-un-2030-agenda-toolkit.pdf>
- IFLA (2019a). *About the Preservation and Conservation Strategic Programme*. <https://www.ifla.org/about-pac>
- IFLA (2019b). *IFLA Preservation and Conservation Centres*. <https://www.ifla.org/pac/centres>
- IFLA (2023). *IFLA Risk Register*. <https://www.ifla.org/units/risk-register>
- Károli Gáspár Református Egyetem (2019. január 24.). *Kollégiumtűz – információk*. <http://www.kre.hu/portal/index.php/1172-kollegiumtuz-informaciok.html>
- Kratofil, M. M. (1993). *Dubrovnik Libraries and Archives*. Croatian PEN Center.
- Library of Congress (n.d.). *Emergency Management*. <https://www.loc.gov/preservation/emergprep>. Letöltés dátuma: 2022. október 15.
- Nováček, K., Mühl, S., Fobbe, S., Matthews, R., Koliński, R., & Nieuwenhuijse, O.(2017). *The intentional destruction of cultural heritage in Iraq as a violation of human rights*. RASHID International.
- O'Keefe, R., Péron, C., Musayev, T., & Ferrari, G. (2016). *Protection of Cultural Property: Military Manual*. UNESCO

Paradžik, Z. (1992). Visokoškolsko obrazovanje i sveučilišne biblioteke: Visokoškolsko obrazovanje i sveučilišne biblioteke. *Vjesnik bibliotekara Hrvatske*. [Felsőoktatás és egyetemi könyvtárak: Felsőoktatás és egyetemi könyvtárak. A horvát könyvtárosok hírlevele.]

Romey, K. (2016. április 19.). *Exclusive Photos Show Destruction of Niniveh Gates by ISIS*. National Geographic. <https://www.nationalgeographic.com/news/2016/04/160419-Islamic-State-ISIS-ISIL-Nineveh-gates-Iraq-Mosul-destroyed>

Terill, W. A. (2017). *Antiquities Destruction and Illicit Sales as Sources of ISIS Funding and Propaganda*. Strategic Studies Institute.

UNESCO (1970). *Convention on the Means of Prohibiting and Preventing the Illicit Import, Export and Transfer of Ownership of Cultural Property*. <https://www.unesco.org/en/legal-affairs/convention-means-prohibiting-and-preventing-illicit-import-export-and-transfer-ownership-cultural>

UNESCO (1972). *Convention concerning the protection of the world cultural and natural heritage*. <https://whc.unesco.org/en/conventiontext>

UNESCO (1999). *Second Protocol to the Hague Convention of 1954 for the Protection of Cultural Property in the Event of Armed Conflict*. <https://en.unesco.org/about-us/legal-affairs/second-protocol-hague-convention-1954-protection-cultural-property-event>

Egervári Dóra – Simon Krisztián
**H5P INTERAKTÍV TARTALMAK: FELHASZNÁLÁSI LEHETŐSÉGEIK
ÉS RÖVID MÓDSZERTANI ÚTMUTATÓ¹**

Absztrakt

A H5P interaktív multimédiás tartalmak szerkesztését, illetve publikációját elősegítő webes szoftver, továbbá LMS-eken és egyéb platformokon belüli tartalomfejlesztést szolgáló bővítmény. Segítségével szerkeszthetünk interaktív videókat, prezentációkat, tanulási útvonalakat, folyamatábrákat, gyakorlójátékokat és számos más tartalmat. A szoftver fő használati módja a bővítményből, a saját LMS-ünkben (pl. Moodle) való szerkesztés és publikálás. A Moodle LMS jelenleg több H5P interaktív tartalomtípus megjelenítését és szerkesztését is támogatja. Ezekkel a lehetőségekkel módunk van beágyazni a Moodle kurzusunkba például interaktív képet vagy könyvet, képsorozatot, kollázsokat, hang- és videótartalmakat, valamint tanulóártyákat, kvízeket, tesztsorozatokat. Ezekkel a lehetőségekkel számos ponton alakíthatjuk, fejleszthetjük, színesíthetjük és gazdagíthatjuk a kurzusunk tartalmát. A tanulmány célja, hogy deskriptív módon bemutassa a Moodle-ben elérhető interaktív H5P tartalomtípusokat, azok felhasználási lehetőségeit és a jógyakorlatokat.

Kulcsszavak: Moodle; H5P; interaktív tartalom

Bevezetés

A 21. század kihívásaira reflektálva, valamint a Covid-19 világvárvány utáni tapasztalatokat összegezve egyértelműen kimondható, hogy a felsőoktatás mindennapjaiba komoly változtatásokat kell beemelni. A jelenlétnben megvalósuló frontális oktatás már régóta nem számít hatékonynak, a digitális oktatásra való átállás pedig koránt sem volt zökkenőmentes. Az elmúlt évek tapasztalataira alapozva ugyanakkor egyértelműen kimondható, hogy mindkettővel számolni kell, illetve mindkét oktatási formából ki kell emelni azokat az elemeket, amelyek jól működhetnek a Z generációs hallgatóknál. Erre a helyzetre ad egy válaszlehetőséget a blended learning módszertana, amely a hagyományos, jelenlétn alapuló oktatás és az elektronikus távoktatás tanulási környezetét, tartalmait és módszereit vegyíti (Forgó & Komló, 2015). A blended learning környezetben lehetőségünk van olyan tananyagokat készíteni, amelyek interaktívak, ezzel is elősegítve és növelve a hallgatók aktivitását, tevékenység alapú vagy önirányított tanulását (Dringo-Horváth et al., 2020). Interaktív tartalmak tekintetében a lehetőségeink száma jelentős, hiszen csupán a szöveges tartalmak megjelenése tekintetében is számos tartalomtípus (infografika, idővonal, elágazó szcenárió, gondolattérkép stb.) és szoftver áll a rendelkezésünkre, a multimédiás tartalmak tekintetében pedig még több.

¹ Jelen tanulmány a Pécsi Tudományegyetem Digitális Oktatás- és Tanulástámogató Központ támogatásával jött létre.

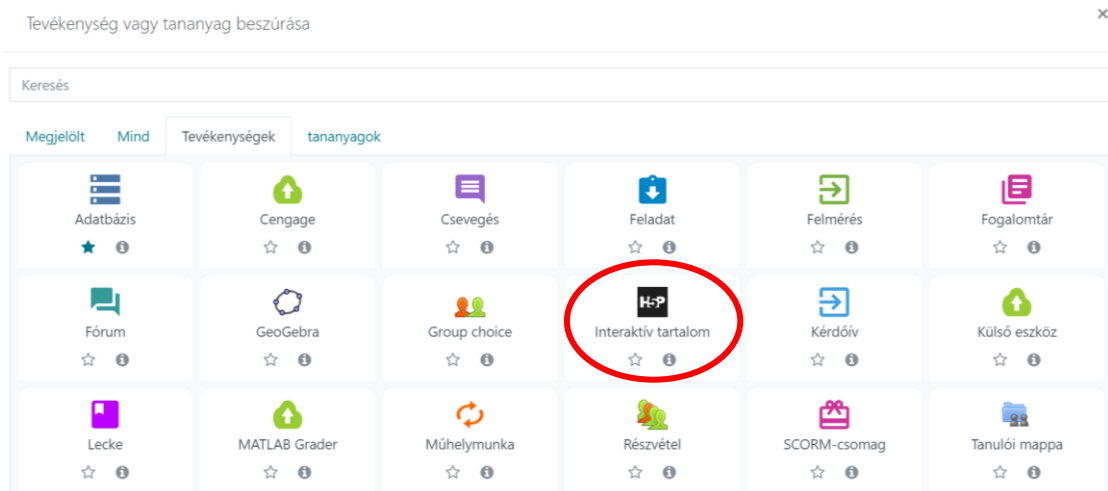
A digitális oktatás- és tanulástámogatás során számos szoftverrel és felülettel találkozhatunk. A lehetőségek szinte korlátlan tárháza áll rendelkezésünkre, hogy színesítsük saját kurzusainkat, és tegyük gördülékenyebbé, élményszerűbbé a hallgatóink tanulási folyamatait. A különféle LMS-ek (learning management system) és LCMS-ek (learning content management system) segítségével szolgálnak, hogy a tanuláshoz szükséges tartalmakat megalkossuk és publikáljuk. Léteznek olyan LMS-ek, amelyekhez tartozik saját LCMS és számos független LCMS platformmal dolgozhatunk. Fontos tudni, hogy az LMS-ek a többségében van legalább egy tartalomkezelő modul, ami tárolja a benne szerkesztett, illetve integrált tartalmakat. A Moodle LMS a világ egyik legismertebb, nyílt forráskódú, szabad felhasználású, PHP nyelven íródott eLearning keretrendszer, amely 2002 óta érhető el. A Moodle-ben lehetőségünk van kurzusokat létrehozni, tananyagokat, tartalmakat szerkeszteni és publikálni, számonkérni, hallgatói aktivitást monitorozni, értékelni és visszajelzést gyűjteni. A PTE központilag, tehát minden karra kiterjedően, 2020 szeptembere óta használja a Moodle-t.

A Moodle funkcionalitása bővíthető a H5P tartalomszerkesztő modullal, amelyek együttese meglehetősen gazdag tanulástámogatási lehetőségeket biztosít. A H5P interaktív multimédiás tartalmak szerkesztését, illetve publikációját elősegítő webes szoftver, továbbá LMS-eken és egyéb platformokon belüli tartalomfejlesztést szolgáló bővítmény (plugin). A szoftver fő használati módja a bővítményből, a saját LMS-ünkben való szerkesztés és publikáció (Dombi et al., 2022). A H5P tartalmak a HTML (Hypertext Markup Language) nyelv legújabb, HTML5-ös verzióján alapulnak. A H5P-ben fejlesztett tartalmak reszponzívok, tehát bármely készüléken (laptop, táblagép, okostelefon) jól olvashatók és használhatók, így a hallgatók ugyanazt az élményt kapják. A H5P plugin bármely Moodle rendszerbe integrálható, és a segítségével számos interaktív tananyag szerkeszthető (Kovács, 2022). A Pécsi Tudományegyetem Moodle-jában 2021 januárja óta érhető el a H5P szerkesztési lehetőség. Segítségével már nem csak statikus információhalmazokat, hanem interaktív tartalmakat is meg tudunk jeleníteni a kurzusainkban. Tanulmányunkban bemutatunk különféle H5P interaktív tartalmakat, amelyeket jogyakorlatokkal és a különböző tudományterületekről származó módszertani segédlettel, ötlettárral egészítünk ki.²

A H5P interaktív tartalmak szerkesztési lehetőséget a Moodle-ben a Tevékenység és tananyag beszúrása fül alatt találjuk (1. ábra), ahol a legördülő menüsávból kiválaszthatjuk a számunkra megfelelő H5P tartalomelemet (2. ábra). Tanulmányunk hasznos lehet a felsőoktatásban, illetve általában az oktatás területén dolgozó kollégák számára, hiszen az írásban olyan bemutatókat, ötleteket, javaslatokat, kivitelezéseket ismertettünk, amelyek ilyen részletességgel még nem jelentek meg a hazai szaksajtóban.

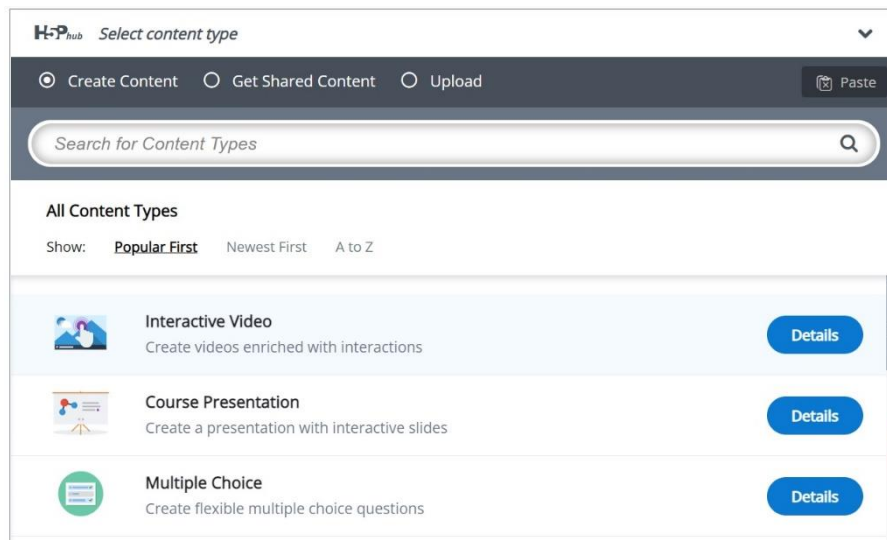
² A tanulmányban szereplő képek a szerzők saját, zárt rendszerben elérhető Moodle tananyagaiból származnak.

1. ábra: A Moodle szerkesztőfelülete



Forrás: saját szerkesztés

2. ábra: A H5P szerkesztőfelülete



Forrás: saját szerkesztés

Tanulmányunk következő egységeiben a következő felépítést alkalmaztuk. A Moodle keretrendszerében elérhető legismertebb H5P tartalmakat négy fő egységbe soroltuk, melyek (1) a szöveges, (2) a multimédiás tartalmak, (3) az önellenőrzést, tesztelést, gyakorlást célzó tartalmak, valamint (4) a kifejezetten gamifikációs céllal fejlesztett tartalmak (1. táblázat). A különböző tartalomtípusok bemutatásánál továbbá törekedtünk még a gyakorlatorientáltságra is, amiket különböző oktatási környezetekbe helyeztünk. Valamennyi H5P tartalom leírását követi egy szürke háttérrel ellátott blokk, amely a tartalomtípushoz kapcsolódó jógyakorlatokat és módszertani javaslatokat tartalmaz. Az interaktív H5P tartalmakat illusztráltuk is, így az olvasó példát is láthat egy-egy tartalomtípus megjelenítésére és kivitelezésére.

1. táblázat: H5P tartalmak a megjelenítendő információk típusai szerint

| | |
|--|--|
| <p>Szöveges információk megjelenítésére alkalmas tartalomtípusok</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interaktív könyv • Interaktív előadás • Elágazó szcenárió • Idővonal/Harmonika | <p>Önellenőrzésre, gyakorlásra, tesztre alkalmas tartalomtípusok</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kvíz • Fogd és vidd • Jelöld a szót • Tanulókártya |
| <p>Multimédiás elemek megjelenítésére alkalmas tartalomtípusok</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interaktív videó • Interaktív kép • Mondd a szót/diktálás | <p>Játékosításra alkalmas tartalomtípusok</p> <ul style="list-style-type: none"> • Memóriajáték • Keresztrejtvény • Szókereső • Képsor |

Forrás: saját szerkesztés

A tartalomtípusok kategorizálása természetesen nem azt jelenti, hogy az egyes elemek csak szövegek, vagy csak képek megjelenítésére alkalmasak, előfordulnak vegyes megoldások is pl. szöveg képpel, szöveg teszttel, kép játékkal stb. Az interaktív könyvben például lehetőségünk van a szövegek mellé képeket, videókat, önellenőrző teszteket, tanulókártyákat vagy akár játékokat is beszúrni, mindezzel fokozva a felhasználói élményt, a gördülékenyebb tanulást és a motivációt.

Elsősorban szöveges tartalmak megjelenésére szolgáló H5P tartalomtípusok

H5P interaktív könyv (interactive book)

Az interaktív könyv sokoldalú tartalomtípus, amellyel kiaknázhatjuk az online tartalmak univerzális hozzáférhetőségének előnyeit. Az interaktív könyv fejlesztése során sok H5P tartalomtípust meg tudunk jeleníteni, de sajnos nem mindet. Az interaktív könyv fejezetekben szerepelteti a különböző tartalomtípusokat, amelyek lehetnek szöveges, képi, hangzó vagy multimédiás tartalmak, amelyek kiegészülhetnek tesztekkel, gyakorlófeladatokkal. Így a hallgatónak egy-egy anyagrész elsajátítását követően nem kell elnavigálnia egy külön oldalra, ahol tesztelheti a tudását, hanem a könyv következő oldalán már meg is találja azt, amelyet a rendszer azonnal ki is javít számára. Sőt egyedi szövegekkel is tudjuk támogatni a tanulóinkat felhívva a figyelmüket, hogy nézze át alaposabban a könyv előző fejezeteit. Az interaktív könyv összeállítása összetett tartalomfejlesztést és tervezést igényel, ám az interaktív könyvben alkalmazható számos tartalomtípus segítségével az oktatási anyagok hatékonyan optimalizálhatók, és az interaktivitás és a differenciálás is megoldható.

Az interaktív könyvek alighanem legnagyobb előnye a tartalomintegráció. Számos tartalomtípus segítségével interaktív és motiváló tananyagokat tudunk létrehozni, amik nem különálló H5P tartalmakként, hanem egy csomagban, integráltan hozzáfér-

hetők a hallgatók számára. Egy történelmi, illetve irodalmi kurzus, ahol olyan tartalomtípusokkal találkozhatnak a hallgatók, mint leíró szöveg, videó, térkép, illusztrációk, statisztikák stb., sokat profitálhat az interaktív könyvek használatából.

Egy heti előadás fő anyagát előkészíthetjük a következő egységekkel. Egy idővonal segítségével bemutatjuk az adott óra során felmerülő főbb eseményeket. Amennyiben releváns, egy térkép hozzáadásával könnyen létrehozhatunk egy interaktív képet, ami az adott korszak hatalmi ellentéteit illusztrálja. Egy festmény vagy fénykép szintén szolgálhat interaktív képként és ebben az esetben vagy a korszellem vagy egy pillanat-kép illusztrálása a cél.

A már létező szöveges tartalmakat tematikusan strukturálhatjuk a harmonika használatával, ami kisebb, lenyíló szöveges tartalmakra bontja a hosszabb szövegeket. Így lehetnek kisebb egységek a korszak kulcsszereplői, azok indítékai, az idővonalon vázlatosan bemutatott főbb események részletesebben kifejtve stb. Tovább lehet hangolni a tananyagot interaktív videókkal, amik lehetnek összefoglalók egy adott korszakról vagy akár dokumentumfilmrészletek is. Gyakorlókérdések is hozzáadhatók bármelyik tartalomtípus után, így akár már a félévközi vagy félévévvégi vizsgára való felkészülésben is lehet egy másodlagos cél, az adott tananyag megismerésének mérése mellett (Digitális Oktatás- és Tanulástámogató Központ, 2022- d).

3. ábra: Interaktív könyv

Forrás: saját szerkesztés

H5P interaktív előadás (course presentation)

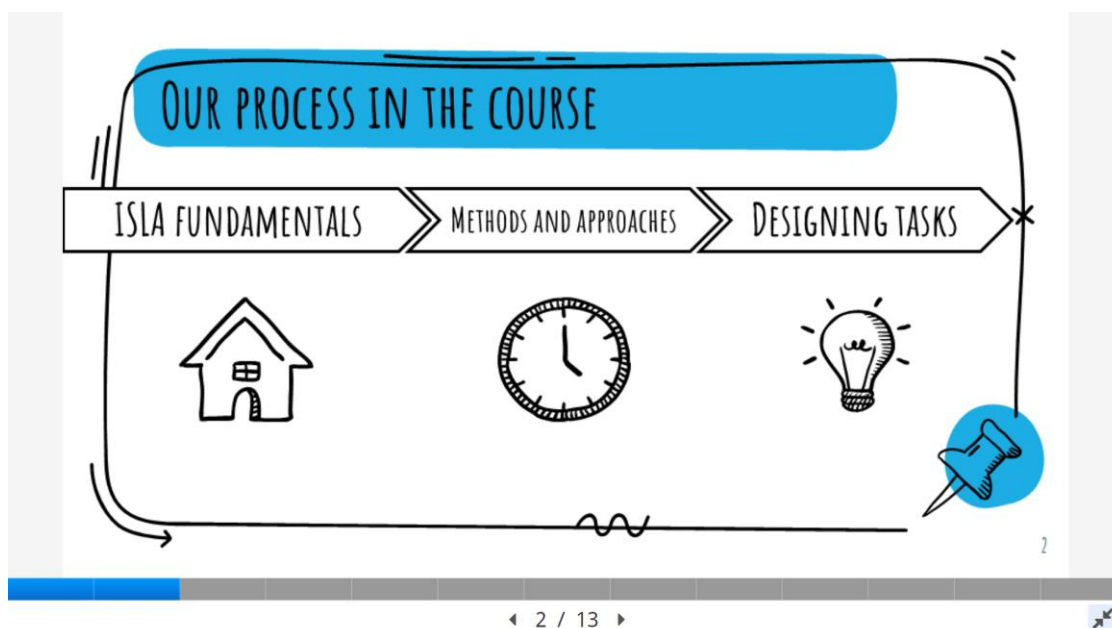
A H5P interaktív előadás tartalomtípussal teljesen új diasorokat hozhatunk létre, vagy már létező PowerPoint előadásunkat adaptálhatunk és egészíthetünk ki új funkciókkal. Amennyiben új prezentációt hozunk létre, a H5P szerkesztőfelülete segíti a fejlesztést. Ha már létező prezentációt töltünk fel, akkor képként kimentett PowerPoint diákkal dolgozhatunk tovább. Az interaktív előadás egyetlen korlátja, hogy az animációkat nem kezeli, ám a számos interaktív opció és funkció kárpótolhatja a felhasználókat. Az interaktív előadásokat tematikus vagy heti egységekhez kapcsolva szerepeltethetjük saját kurzusunkban. Ezzel megkönnyíthetjük a hallgatók önirányított tanulási

folyamatai, így nem egy kétszáz diából álló diasorban szereplő strukturálatlan információhalmazból kell kiválogatnunk a számunkra fontos tartalmakat.

Az interaktív előadások lehetőséget biztosítanak több tartalomtípus tematikus és könnyebben frissíthető összekapcsolásához is. Amennyiben például egy szerzőijog előadást tartunk, a klasszikus, ppt-kben rendszeresen szereplő leíró tartalmakat kiegészíthetjük videók és gyakorlófeladatok is. Az adott jogszabályt egy kétperces rövid videó mutatná be. Ezt követően néhány leíró dia a főbb pontokat emelné ki. Végül, egy feleltválasztós kérdéssel, ami a jogszabály alkalmazását gyakorlati helyzetbe ülteti, a hallgatók reflektálhatnak a frissen elsajátított ismereteikre.

Az interaktív előadások vizsgákra készülést is elősegíthetik, hiszen nem pusztán leíró tartalmakkal találkoznak a hallgatók, hanem potenciálisan több multimédiás elemmel is. Továbbá az interaktív előadás tartalomtípus elemei egyenként frissíthetők. Így az előadás ppt-k esetében gyakran előforduló probléma, ami a tartalom frissítésével majd ismételt megosztásával jár, kikerülhető. A jogi előadás példáján tovább haladva, amennyiben az adott jogszabály megváltozik, elég az adott videót, illetve diát frissíteni, és nem szükséges eltávolítani a teljes előadást a folyamathoz (Digitális Oktatás- és Tanulástámogató Központ, 2022- a).

4. ábra: Interaktív előadás



Forrás: saját szerkesztés

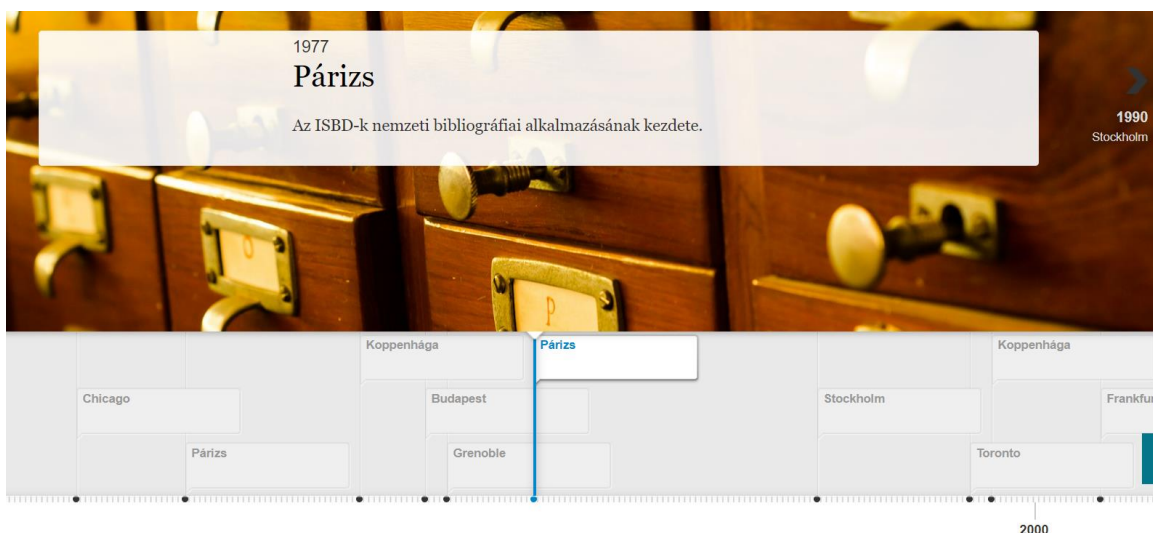
H5P idővonal és harmonika (timeline, accordion)

Az idővonal és a harmonika tartalomtípussal hosszabb, összetettebb szöveges tartalmakat lehet navigálható formában megjeleníteni. Külön-külön (pl. csak harmonikába rendezett fogalmak listázása) és egymást kiegészítve (pl. idővonal a történelmi áttekintéshez és harmonika a személyekhez) is alkalmazhatók. Azonban nem szabad elfeledkeznünk arról, hogy az egyes tartalomtípusokat nem kizárólag arra a célra vagy fókuszra tudjuk létrehozni, amellyel megalkották. Hiszen az idővonal tartalomtípust egy folyamat bemutatására is kiválóan alkalmazhatunk.

Az idővonal minden olyan tartalom bemutatásához hasznos lehet, ahol a lineáris áttekintés fontos. Amennyiben egy történelem kurzust tartunk, megadhatunk egy idővonalat mindjárt a kurzus elején, amivel a főbb eseményeket listázzuk. Ezek a történelmi események megfelelhetnek akár a kurzus heti bontásának is. Az adott oktatási hetek vagy a tematikus egységek idővonalai pedig részletesebben illusztrálhatják a vizsgált időegységeket. Így az ismétlődő tartalomtípus nemcsak keretet biztosít a kurzushoz, hanem visszatérő tanulástámogatási megoldásként segítheti a fontosabb történelmi változások, valamint azok hatásainak lineáris megértését.

A harmonika hosszabb szöveges tartalmak tematikus vagy kisebb egységekbe történő rendezésével mutat újat. Egy evolúciós biológia kurzus során, ahol fontos, hogy a hallgatók alaposan ismerjék a korszakokat és azok jellemzőit, a harmonikával tematikus áttekintéseket hozhatunk létre. A szövegeket képekkel is kiegészíthetjük, így a hallgatók a korszakokat és a főbb evolúciós változásokat bármikor áttekinthetik. Ez a megközelítés remekül kiegészíthet egy idővonalat, ami globális áttekintést nyújt a kurzus során lefedett evolúciós biológia korszakokról (Digitális Oktatás- és Tanulástámogató Központ, 2022- e).

5. ábra: Idővonal



Forrás: saját szerkesztés

H5P elágazó scenárió (branching scenario)

Az elágazó scenárió olyan összetett H5P tartalom, mely integráltan kezeli az interaktív képeket, előadásokat és videókat. A tervezési folyamat megkönnyítése érdekében célszerű olyan ágrajzszerkesztővel kialakítani az alapstruktúrát, mint a Microsoft Visio, amely elérhető az O365-ben is. Bár az elágazó scenárió tervezése összetettségétől függően kifejezetten időigényes lehet, és a szerkesztése is több lépésből álló feladat, nagyon hasznos tanulástámogató megoldás. Az elágazó scenárió a differenciált tanulást is segíti, hiszen a hallgatók a saját preferenciáik szerint haladhatnak a tananyaggal.

Az elágazó scenárió fő funkciója egy lehetséges folyamat szimulálása, aminek a végén a hallgatók visszajelzést kapnak a teljesítésükről. Így minden olyan területen, ahol ez jellemző tevékenységként előfordulhat, hasznos tartalomtípus lehet. Egy olyan

egészségügyi kurzus során, ahol a különböző súlyosságú sérüléseknél a megfelelő tünetek beazonosítása után a lehetséges kezelések alkalmazása a cél, az elágazó scenárió visszatérő elemként szerepelhet a kurzusban. A rugalmas felhasználási lehetőségek miatt online és jelenléti feladatként is használhatjuk tanulástámogató elemként. Így a hallgatók, akár egyénileg, párban vagy kisebb csoportban, egy szimulált sérülés kezelésével foglalkoznak és az elágazó scenárió alapján több irányba is elindulhatnak. A szimulált eset teljesítésénél az elágazó scenárió visszajelzése informálja őket, hogy miként teljesítették a feladatot. Például, három lehetséges visszajelzés lehet a jó megoldás esetén a legmegfelelőbb kezelés kiválasztása, a kevésbé ajánlott, de sikeres alternatív megoldás beazonosítása, illetve a megfelelő tananyag átisméltésének a szükségessége (Digitális Oktatás- és Tanulástámogató Központ, 2022- f).

Multimédiás (audió, vizuális, audiovizuális) tartalmak megjelenítésére szolgáló H5P tartalomtípusok

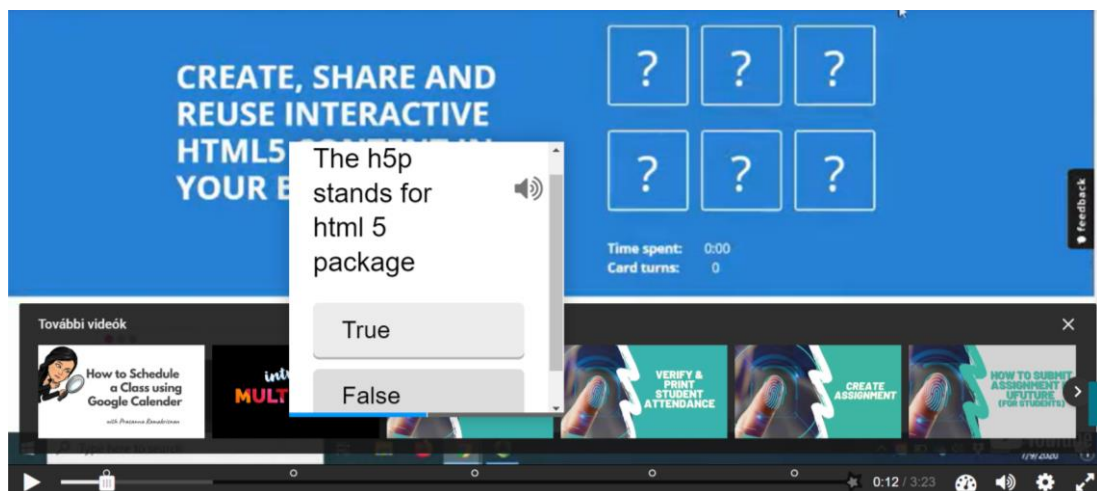
H5P interaktív videó (interactive video)

Az interaktív videó tartalomtípussal már létező videóleckéket és YouTube videókat tehetünk interaktívabbá, elősegítve ezzel a tananyag könnyebb megértését és elsajátítását. A szerkesztés során figyelni kell arra, hogy az interaktív tartalmak megfelelően el legyenek osztva a videóban. Az audiovizuális tartalmakból történő tanulás az egyetemista korosztály számára sokkal testközelibb, mint a szöveges dokumentumokra épített ismeretszerzés. Ám a hosszabb videók esetében már ő figyelmük sem töretlen, ezért kérdéseket építhetünk a videó egyes részeibe, amelyben ellenőrizhetjük, hogy megjegyezték-e a hallgatók a filmben elhangzottakat. Beállíthatjuk, hogy a videó megálljon a kérdés megválaszolásáig, sőt azt is, hogy rossz válasz esetén a video visszaugorjon a legelejére.

Az interaktív videó segítségével hagyományosan passzívan fogyasztott tartalomból tudunk egy az aktívabb tanulást segítő tartalomtípust alkotni. Egy biomedicina kurzusos példából kiindulva, egy hosszabb és összetettebb anyagot, ami lehet akár egy 90 perces előadás részanyaga vagy egy esettanulmány, rövidebb videókra szétbontva készítünk elő. Az így kapott 5 és 10 perc közötti videókba kérdéseket építünk be, amik az éppen megvitattott és bemutatott témákat fedik le.

Példának okáért az első kérdés mondjuk az 5 perces videó első percénél van és egy feleletválasztós kérdésként a bevezetőben elhangzott statisztikai számításos lehetőségek közül a megfelelőt kell kiválasztani a páciensek vérnyomás adatainak kezelés előtti és utáni mérésére. A következő kérdés a harmadik percnél van és behelyettesítő feladatként a hallgatóknak meg kell adni azt, hogy milyen típusú adatokra van szükség egy t-próba kiszámításához. Végül az ötödik percnél egy összefoglaló igaz-hamis kérdéssel zárul a videó (Digitális Oktatás- és Tanulástámogató Központ, 2022- b).

6. ábra: Interaktív videó



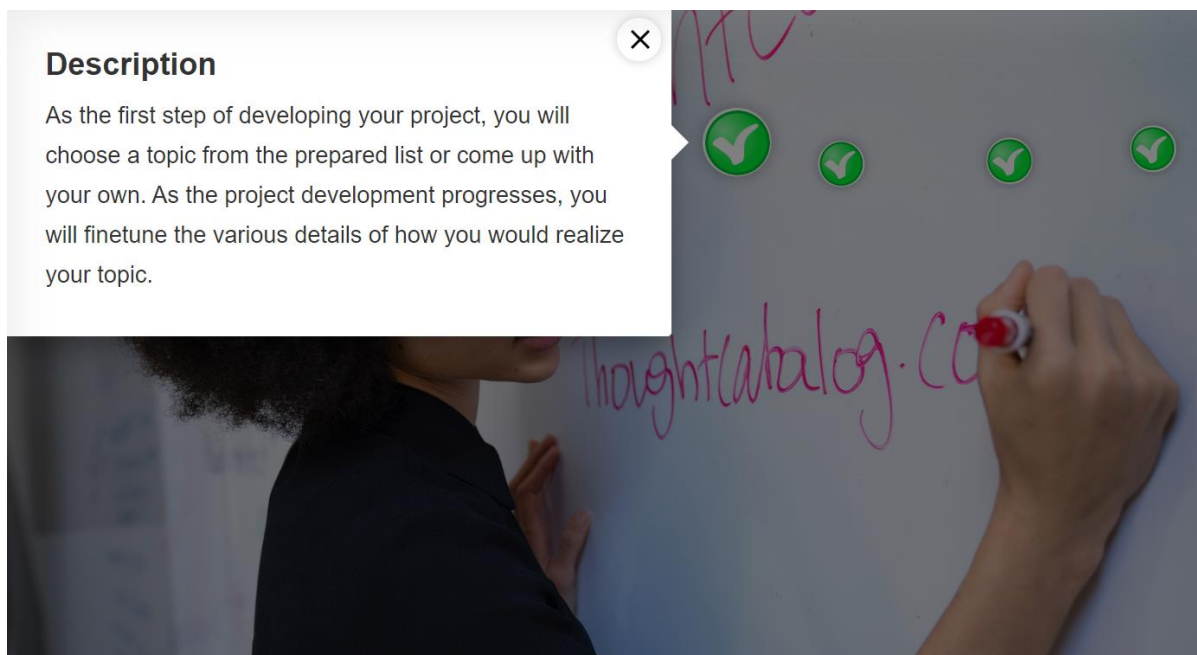
Forrás: saját szerkesztés

H5P interaktív kép (image hotspots)

Az interaktív képpel folyamatokat, ábrákat, illusztrációkat, kísérleteket és térképeket tudunk interaktív módon bemutatni, hiszen a kiválasztott háttérképet további, részletes, szöveges, képi vagy multimédiás információkkal tudunk kiegészíteni. Az interaktív képen elhelyezett akciógombokra kattintva jelennek meg az általunk beállított további tartalmak. Az interaktív kép szerkesztése során arra mindenképp ügyelni kell, hogy az akciógombbal ne takarjuk el a kép fontos részleteit, valamint, hogy ne olvadjon bele teljesen a háttérképbe, könnyen azonosítani lehessen.

Interaktív képet számos módon használhatunk, de leginkább az olyan helyzetekre alkalmas, amikor a hallgatóknak esetleg többször is vissza kell térniük a képhez. Ilyen lehet például egy bevezető építészeti kurzuson egy tervrajz, amin a különböző elemeket egy-egy szövegdoboz jelöli. A tervrajz interaktív képpé alakításánál itt leginkább arra kell figyelniük, hogy az interaktivitást jelző ikonok egyértelműek legyenek és ne zavarják a tervrajz globális megjelenését. Az interaktív elemek így bemutatják a különböző vonaltípusok jelentését, valamint a tervrajzok kötelező és kiegészítő elemeit. Egy ilyen interaktív kép a kurzus során végig elérhető referenciaként szolgál a hallgatóknak. A műszaki területen belül maradván, természetesen haladóbb kurzusoknál ugyanúgy hasznosan működhet egy interaktív kép. Statikusok képzésénél a tervrajzokon elhelyezett interaktív elemek már konkrét számítási műveleteket jeleznének, amik akár a félév során lefedett tananyag bevezetőjeként is használhatók (Digitális Oktatás- és Tanulástámogató Központ, 2022- c).

7. ábra: Interaktív kép



Forrás: saját szerkesztés

H5P hang alapú tartalomtípusok (audio recorder, speak the words, dictation)

A hang alapú tananyagok és feladatok különösen jól használhatók a nyelvképzésben, ezért egy idegennyelv kurzuson, legyen az általános vagy szaknyelvi fejlesztés, bátran használhatjuk ezt a tartalomtípust. A hallásértés, sőt még a kiejtés is javítható ezekkel a feladatokkal. Bizonyos tananyagokat pedig a saját hanganyagainkkal is színesíthetünk. A diktálás tartalomtípusnál pedig a hallgatók lassíthatnak is a felvétel tempóján, hogy jobban értsék azt. Az automatizált önellenőrző feladatok rögtön visszajelzést küldenek a hallgatónak, hogy jól vagy rosszul teljesített, illetve többször is kitöltheti azt.

Egy orvostudományi szaknyelvi angol kurzuson, ahol több nemzetiségű hallgatót tanítunk angolra, rendkívül fontos az akcentus témaköre, ám ezen a területen is fejleszthetjük őket a H5P szókimondás tartalomtípussal, amely során addig kell kiejtenie a hallgatónak a kérdésre adott jó választ, amíg a rendszer azt jónak nem fogadja el. Ilyen feladat esetében azonban fontos tisztázni a hallgatókkal, hogy a kérdésre adott válasza elképzelhető, hogy jó, csupán a kiejtésen kell csiszolnia.

8. ábra: „Mondd a szót” feladat



Forrás: saját szerkesztés

Gyakorlásra, önellenőrzésre, tesztelésre alkalmas H5P tartalomtípusok

H5P gyakorlóteszt (quiz)

A H5P gyakorlóteszt funkciói az automatizált értékelés révén intenzíven támogatják a résztvevők előrehaladását és az ismeretek elmélyítését. Bizonyos típusok azonban jellegüknél fogva alááshatják az automatizált visszajelzés rendszerét. Az esszékérdésnél például a válaszok automatikus értékelése csak korlátozottan lehetséges, hiszen a kérdéstípus a válaszok összetettsége miatt oktatói értékelést kíván. Azt is fontos át-gondolni, hogy mely értékeléstípusok számítanak bele a hallgatók feladat- és kurzus-teljesítésébe, és hogy melyek számítanak gyakorlótesztnak. Az utóbbi funkcióra töké-letesen alkalmasak a H5P kérdéstípusok, akár önállóan, akár más H5P tartalomtípu-sokba (pl. interaktív könyvbe) integrálva. Éles tesztekhez érdekesebb a Moodle saját teszt szerkesztőjét használni, hiszen az összetettebb értékelési opciók mellett a kérdé-sek könnyebben importálhatók és exportálhatók a kérdésbankból. Továbbá az egyedi visszajelzés körülményesebb és beépülő pluginként a H5P tartalmak napló integrációja is nehézkes lehet.

A gyakorlóteszt tartalomtípusként valamennyi tudományterület elsajátításához ér-demben hozzátehet. Például, egy művészettörténeti kurzus esetében párosító kérdé-sekkel társítatjuk a hallgatókkal egy adott kor festményeit a megfelelő festőkhöz. Ezt követően feleletválasztós kérdésekkel mérjük fel, hogy a hallgatók mennyire tudják be-azonosítani különböző korszakok meghatározó építészeti irányzatait. Végül egy sorba-rendező kérdésel kiválasztott versszakokat kell megfelelő sorba rendezniük a hall-gatóknak. A gyakorlóteszt így a formatív funkcióján kívül, vagyis, hogy az adott heti tananyag elsajátításáról ad visszajelzést, egyben segíti a hallgatók felkészülését az éles zárótesztre, ahol szintén hasonló kérdésekre számíthatnak.

Természetesen a gyakorlóteszt kérdések nem csak az online környezet keretein be-lül lehetnek hasznosak, hanem jelenléti órákon is bevethetők, például visszajelző kér-dések formájában. Ebben közvetlenül az előadás vagy szeminárium során kaphatunk visszajelzést az esetleges problémás területekről, amik további figyelmet igényelnek (Digitális Oktatás- és Tanulástámogató Központ, 2022- g).

Fogd és vidd (drag and drop)

A fogd és vidd feladattípus megvalósulása több módon is lehetséges. Kész szövegbe is lehetőségünk van beúszni az előre megadott hiányzó szavakat, vagy egy képre is rá tudjuk illeszteni a különböző kifejezéseket. A feladatot előre megszerkesztett dropboxok segítségével tudjuk kivitelezni. A fogd és vidd szöveges feladattípus hasonlít a töltsd ki az üres részt (fill in the blanks) tartalomelemre, ám itt a megadott kifejezéseket kell behúzni a megfelelő helyre, így nem fog hibaként jelentkezni, ha a hallgató elégepel egy kifejezést vagy szinonimát ír. Az automatikus értékeléssel a hallgató azonnali visszajelzést kap a megoldott feladatról, és személyes üzenetek beállítására is lehetőségünk van bizonyos százalékpontok alatt vagy felett.

9. ábra: Fogd és vidd tesztípus



Forrás: saját szerkesztés

Jelöld a szót (mark the words)

A jelöld a szót tartalomtípus felsorolásokban, kész szövegekben szerepeltetett szavak, kifejezések megjelölésére alkalmas. A nyelvtanulás során rendkívül hasznos tartalomelem, hiszen a szövegben szereplő szófajok megkülönböztetésére jól használható, emellett a szavak közötti kakukktojás keresésre és a kulcsszavak megjelölésére is alkalmas

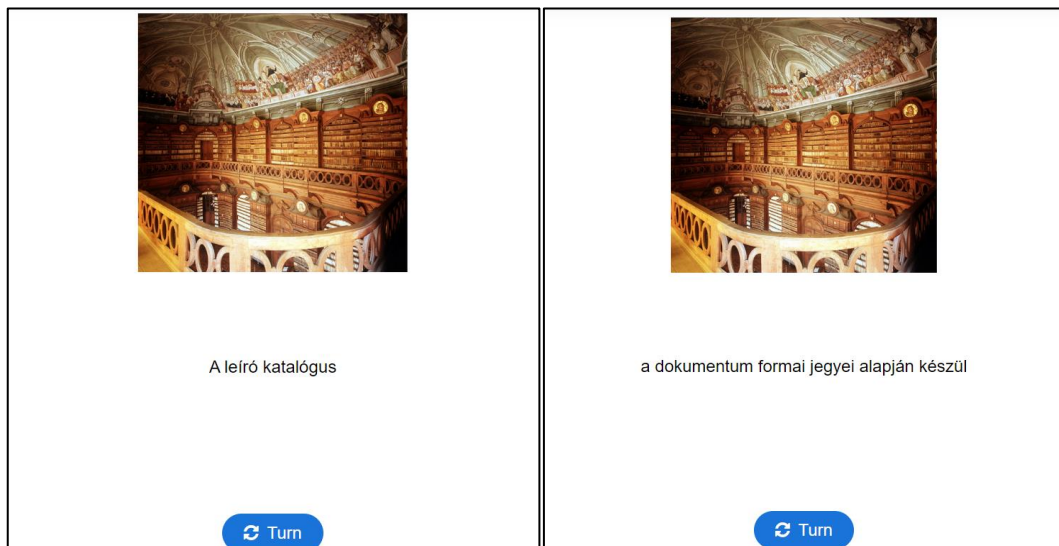
10. ábra: Jelöld a szót tesztípus



Forrás: saját szerkesztés

A párbeszéd kártyák (dialog cards) olyan tanulókártyák, ahol az egyik oldalon az elsajátítandó fogalmat vagy frázist adjuk meg, a másik oldalon pedig annak a jelentését. A kártyákhoz hozzáadhatunk hang- és képanyagot is. Terminológia elsajátításában ki egészítheti vagy akár ki is válthatja a Moodle beépített fogalomtárát. Természetesen idegennyelv fejlesztéshez is remekül alkalmazható.

11. ábra: Tanulókártya



Forrás: saját szerkesztés

Gamifikációs céllal létrehozott H5P tartalomtípusok

A H5P számos tartalomtípusa alkalmas a gamifikált online feladatok készítésére. Ezek egy része célzottan gamifikációs fókusszal fejlesztett tartalomtípus, de a nem gamifikációra kialakított feladattípusok is alkalmazhatók gamifikációs megközelítésben. Az utóbbi eljárásra példa az elágazó szcenárió, ahol a problémamegoldást szabaddulósobás feladathoz társítva gyakorolják a felhasználók. A gamifikált tartalmakat bármely kurzus esetében használhatjuk, hogy a hallgatók játék során szerezzenek ismereteket, gyakorolják a terminusokat, tevékenység által sajátítsák el a tananyagot.

A gamifikációs céllal fejlesztett H5P tartalomtípusok közé tartozik például a szókereső (find the words), valamint a keresztrejtvény (crossword puzzle), képsor (image sequencing) és a memóriajáték (memory game), képpárosító (image pairing). A gamifikáció felhasználási lehetőségei és hasznossága kurzusonként változik, azonban érdemes vele kísérletezni a potenciális motiváló hatása miatt. Egy közgazdasági kurzus esetén, ahol a marketing stratégia az egyik fő téma, keresztrejtvénnyel és elágazó szcenárióval is gamifikálhatjuk a hallgatók előrehaladását. Szövegértést ellenőrzendően a hallgatók egy a fő fogalmakat felsoroltató keresztrejtvénnyel gyakorolnák a terminológia elsajátítását. Ebben a formában játékosítva, azaz nem hagyományos tesztformátum keretein belül támogatjuk szakkifejezések elsajátítását (Digitális Oktatás- és Tanulástámogató Központ, 2022- h).

A képsor feladat (image sequencing) lényegében egy olyan önellenőrző teszt, ahol válaszlehetőségekként, amelyeket sorba kell rakni, képek szerepelnek. Fő előnye a vizuális megközelítés. Hasznos gyakorlási lehetőséget biztosít azokon a területeken, ahol a vizualitás kulcsfontosságú például biológia vagy kémia.

A memóriajáték (memory game) a hagyományos, papír alapú -gyerekkorunkból jól ismert- játék digitális verziója. Sokak szerint felesleges lehet ilyen tartalomtípusokat beemelni a felsőoktatásba, de számos területen jól hasznosítható. Főképp azokon a tudományterületeken lehet érdekes, ahol egy-egy képlet vagy molekularajz megjegyzése a fő cél, hiszen ebben a formában a hallgatók játékosan, nem pedig magolással teszik magukévá az ismereteket.

A szókereső játékban egy a Moodle által kreált betűhalmazból kell megkeresnünk az egyes szavakat, kifejezéseket. Lehet olyan kivitelezése, hogy előre megadjuk a szavakat, amelyeket keresni kell, de magukra is hagyhatjuk a hallgatókat, ekkor csak a megkeresendő szavak számát látják. Remek feladat a terminusok, helyes szakkifejezések gyakorlására, valamint a nyelvtanulás során is

A szókereső játékhoz hasonló a hagyományos keresztrejtvény digitális formája, a crossword puzzle is, amelybe a meghatározások alapján kell beírunk a megfelelő kakerszámú szavakat. A játék szerkesztése közben megvan az az előnyünk, hogy az előre beírt kifejezéseket a Moodle összeszerkeszti számunkra.

12. ábra: Szókereső játék

Szókereső játék

[Share on H5P Hub](#)

Keresse meg a bibliográfiai leírás szempontjából fontos kifejezéseket

| | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| U | B | E | S | O | R | O | L | Á | S | I | A | D | A | T | R | |
| K | Ö | T | É | S | X | R | M | E | G | J | E | L | E | N | É | S |
| D | E | O | L | D | A | L | S | Z | Á | M | F | T | P | X | B | Y |
| M | D | K | K | M | Í | C | L | A | S | H | Ö | Ö | N | H | T | I |
| Y | R | O | X | E | D | Ö | W | J | E | D | T | O | C | X | B | R |
| W | E | H | L | L | Y | Z | Q | F | H | S | É | P | O | Í | F | S |

Forrás: saját szerkesztés

Összegzés

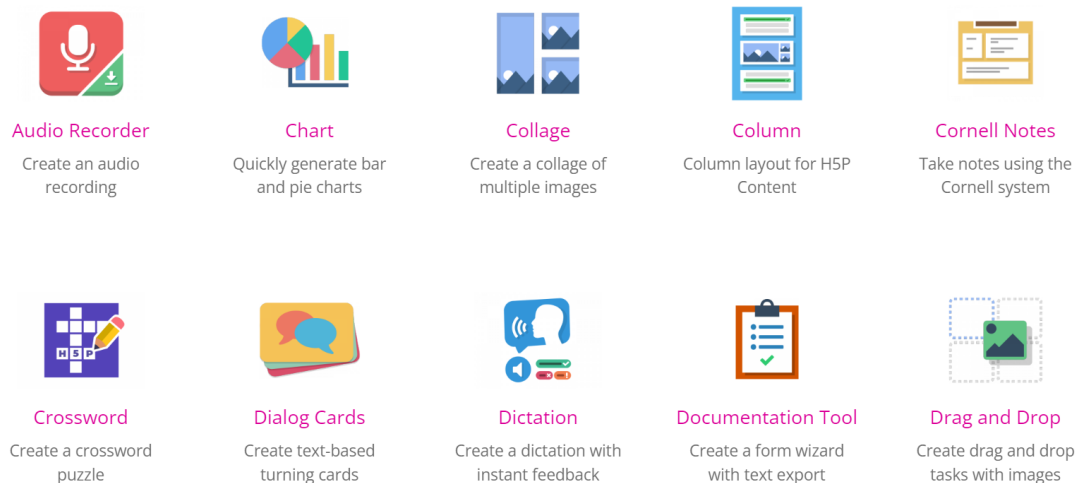
A Moodle-ben elérhető H5P szerkesztő egy olyan újszerű lehetőség, amellyel rögtön a Moodle-on belül hozhatunk létre és publikálhatunk statikus vagy interaktív tartalmakat. A Moodle LMS-ben megjelenő szerkesztő egyértelműen megkönnyíti az oktató dolgot, hiszen nem kell egy külső CMS-ben (pl. eXeLearning) létrehozni a tananyagot majd integrálni a Moodle-be, hanem rögtön az adott tantárgy/kurzus felületén létre lehet

hozni azt. A 21. század kihívásaihoz, a hallgatói elvárásokhoz és a különböző tananyagokhoz tökéletesen illeszkedő tartalomtípusok könnyebbé, élményszerűbbé és gyorsabbá tehetik a hallgatók önirányított tanulási tevékenységét.

Egy-egy kurzus megtervezése és fejlesztése ugyan rendkívül hosszadalmas és nehézkes lehet, mégis megéri, hiszen a tananyagot innentől kezdve egy egyszerű export/import művelettel áttemelhetjük a következő félévekre vagy tanévekre is.

A www.h5p.org weboldalon számos példafeladatot és segédanyagot találunk a különböző típusú interaktív tartalmak fejlesztésére, amelyeken keresztül könnyebben megérthetjük az egyes interaktív elemek működését, funkcióját, hasznát. Az interaktív tartalomtípusok kínálata folyamatosan frissül, így újabb és újabb megjelenésű feladatokkal, tananyagokkal, játékokkal frissíthetjük és színesíthetjük saját kurzusainkat.

13. ábra: H5P tartalomtípusok



Forrás: saját szerkesztés

Egy új tartalomelem beemelésénél mindig teszteljük azt a hallgatókkal, hiszen elképzelhető, hogy az oktató jónak, hasznosnak gondolja a tananyagot, a kurzus résztvevői viszont nem. Arról sem szabad elfeledkeznünk, hogy a hallgatói csoportok évről-évre változnak, így az is lehetséges, hogy míg egy korábbi csoportnál bevált egy tartalom/feladat, addig egy másik osztályban már nem. A kurzusunk hallgatói sokszor különböző tudásszintekkel rendelkezhetnek. A H5P interaktív önellenőrző tesztekkel szerkesztésével lehetőségünk van differenciált kérdéssorok összeállítására is, így a kezdők a saját szintjükéről tudnak fejlődni, a haladók pedig nehezebb feladatok által gyakorolni. A kurzus- és tananyagfejlesztést azonban jó, ha megelőzi egy strukturált tervezési folyamat, amelyben rögzítjük a céljainkat, a leíró és interaktív elemeket mindent annak mentén, hogy mit szeretnénk elérni az adott kurzus végére.

Irodalomjegyzék:

- Digitális Oktatás- és Tanulástámogató Központ (2022, November 10-a). *Moodle haladó 3*. Pécsi Tudományegyetem. <https://bit.ly/3mGdZz5>.
- Digitális Oktatás- és Tanulástámogató Központ (2022, November 10- b). *Moodle haladó 4*. Pécsi Tudományegyetem. <https://bit.ly/3mIH4tS>.
- Digitális Oktatás- és Tanulástámogató Központ (2022, November 10-c). *Moodle haladó 5*. Pécsi Tudományegyetem. <https://bit.ly/420R9T6>.
- Digitális Oktatás- és Tanulástámogató Központ (2022, November 10-d). *Moodle haladó 6*. Pécsi Tudományegyetem. <https://bit.ly/3ysBT3y>.
- Digitális Oktatás- és Tanulástámogató Központ (2022, November 10-e). *Moodle haladó 7*. Pécsi Tudományegyetem. <https://bit.ly/3ysh8Fc>.
- Digitális Oktatás- és Tanulástámogató Központ (2022, November 10- f). *Moodle haladó 8*. Pécsi Tudományegyetem. <https://bit.ly/3YtSmPK>.
- Digitális Oktatás- és Tanulástámogató Központ (2022, November 10-g). *Moodle haladó 9*. Pécsi Tudományegyetem. <https://bit.ly/3l1x0vm>.
- Digitális Oktatás- és Tanulástámogató Központ (2022, November 10-h). *Moodle haladó 10*. Pécsi Tudományegyetem. <https://bit.ly/3ZRORn7>.
- Dombi J., Egervári D., Fodorné Tóth K., Simon K., Sipos N., Vörös Z. (2022). *Fehér könyv a digitális oktatás- és tanulástámogatásról*. Pécsi Tudományegyetem.
- Dringo-Horváth, I., Dombi, J., Hülber, L., Menyhei, Zs., M. Pintér, T., & Papp-Danka, A. (2020). *Az oktatás-informatika módszertana a felsőoktatásban*. Károli Gáspár Református Egyetem.
- Forgó, S., & Komló, Cs. (2015). *Blended learning, tudásszervezés, hálózatalapú tudásmegosztás*. Eszterházy Károly Főiskola.
- Kovács, E. (2022). Optimisation of IT teaching materials for students of humanities and social sciences: *Tudásmenedzsment*, 23 (Special Issue), 136-156 DOI: <https://doi.org/10.15170/TM.2022.23.K1.10>

Béres Judit

10 ÉVES A PÉCSI BIBLIOTERÁPIA SZAK

Absztrakt

A tanulmány fókuszában az áll, hogy hogyan alakult ki a PTE-n egy nemcsak hazai, hanem nemzetközi szinten is jegyzett biblioterapeuta (irodalomterapeuta) képzés. A biblioterápia (irodalomterápia) mint interdiszciplináris, az olvasást és az írást interaktív segítő-fejlesztő eszközként felhasználó professzió születése óta nagy hagyománya van annak, hogy az első szolgáltatásokat és képzéseket könyvtárosok indítják, majd a módszer kilép a könyvtár és a könyvtárosképzés falai közül és számos szakmaterületen alkalmazásra kerül. A cikk a 2023-ban 10 éves jubileumát ülő pécsi biblioterápia szak történetének részben személyes, részben pedig szakmai összefüggéseire enged rálátást, egyben az első írott összegzése az elmúlt tíz év tapasztalatainak. Az összegzés kitér a Pécsen kialakított curriculum jellegzetességeire és a képzés fejlődésére, valamint elhelyezi azt a hazai és nemzetközi képzések palettáján, kitérve a nemzetközi kapcsolatok alakulására is.

Kulcsszavak: biblioterápia; irodalomterápia; szakirányú továbbképzés

Bevezető

2023 augusztusában lesz tíz éve, hogy a Pécsi Tudományegyetemen a könyvtáros képzésért felelős intézet vállalta fel a biblioterápia (közérthetőbb nevén irodalomterápia) szakirányú továbbképzés elindítását. Bár a szaknak erős interdiszciplináris jellegénél fogva jogos helye lehetne egy magyarszakos vagy egy pszichológus képzésben is, a könyvtáros szakmához fűződő szoros kapcsolatának is komoly hagyományai vannak.

A biblioterápia (irodalomterápia) az olvasás és az írás (egyéni vagy csoportos formában nyújtott, képzett facilitátor által kísért) interaktív használata. Az alkalmazott szövegek (pl. versek, novellák, regények, dalszövegek vagy a résztvevők által készített írások) mentálhigiénés eszközként szolgálnak, amelyek ösztönzik a terapeuta/facilitátor és a résztvevők közti dialógust és személyes bevonódásra készítetik őket. A biblioterápiában használt anyagok segítségével a kliensek máshogy kezdenek viszonyulni önmagukhoz, a többi emberhez és a világhoz, ami új érzéseket, attitűdöket és változásra való motivációt hoz létre. Alkalmas a legkülönbözőbb nemi, életkori és társadalmi csoportokból származó, egészséges egyének személyiségének, önismeretének gazdagodását, mentális egészségvédelmét, jóllétét támogató-ösztönző foglalkozások módszereként, de fontos segédeszköze lehet betegek gyógyulásának, állapotuk javításának vagy szintentartásának is (Béres, 2022a). A biblioterápia (irodalomterápia) céljai könnyen illeszthetők a könyvtár olvasófejlesztéssel és olvasásnépszerűsítéssel, szociális feladatokkal kapcsolatos céljai közé, amelyek az emberek életének jobbá tételéről, az információadásról, tudásgyarapításról és a kapcsolódási-közösségi lehetőségről szólnak (Bartos, 2020).

A biblioterápia és a könyvtárosok

William K. Beatty (1962) a biblioterápia professziójának születéséről szóló összefoglaló tanulmányában a 19. század első feléig tekint vissza, amikor az Amerikai Egyesült Államokban orvosok kezdtek el beszélni az olvasás terápiás értékéről és arról, hogy a betegek kezelési programjának része lehet az olvasatás. Az elképzelés mögött az a meggyőződés húzódik, hogy a testnek szóló gyógyszeres kezeléseket kiegészítve a lélek, a szellem gyógyítására és karbantartására könyveket, szövegeket kell adni a páciensek kezébe, melyek egy része a páciens saját állapotával kapcsolatos tudását gyarapító, szorongáscsökkentő, páciensedukációt szolgáló szakirodalmi-önsegítő jellegű, másik része pedig a páciensek mentális jóllétét, személyiségfejlődését, szociális kapcsolódásait támogató szépirodalmi jellegű mű volt. Ezeket a kezdeményezéseket szolgálták ki a kórházi könyvtárak, amelyek ezáltal még hangsúlyosabban tevékenykedhettek a páciensek gyógyulásának, jóllétének támogatása érdekében azzal, hogy szabadidős olvasmányokat ajánlottak, egészségügyi tájékoztató anyagokkal kombinálva.

A biblioterápiás módszer a 20. század első harmadától terjed el szélesebb körben, előbb klinikai terepen, a kórházakban irodalomterápiás foglalkozásokat tartó költőknek és a költészet terápiás alkalmazásának elkötelezett pszichiátereknek köszönhetően. Majd a biblioterápia kilép a klinikum berkeiből és meghódítja a közkönyvtárakat, iskolákat, szociális intézményeket, jelen lesz a háborús veteránok és az idősek gondozásában, a börtönökben és a szenvedélybetegek ellátásában is (Beatty, 1962).

Az 1940-50-es években a hosszabb biblioterápiás programok, projektek hatásainak kutatásai, az erről szóló első egyetemi szakdolgozatok, disszertációk, tudományos folyóiratcikkek mellett a könyvtárosok jóvoltából elkészültek az első annotált biblioterápiás bibliográfiák is, amelyek válogatott tematikus olvasmányajánló listaként hasznos segítséget tudnak nyújtani az embereknek a legkülönbözőbb problémákkal való megküzdésben és az ehhez szükséges megfelelő könyvek megtalálásában. Ezzel párhuzamosan megteremtődött az igény a szakemberképzésre is, amiben szintén a könyvtárosok jeleskedtek. Arleen McCarty Hynes, a washingtoni St. Elizabeths Hospital pszichiátriai intézetének orvosi könyvtárosa indította el az első átfogó biblioterápiás képzési tréninget, majd ő lett az nemzetközi szinten is nagyhatású amerikai irodalomterápiás társaság, a National Federation for Biblio/poetry Therapy első elnöke. Manapság ez a szervezet végzi a képzést és ad ki irodalomterapeuta tanúsítványt, illetve ők szerkesztik a modern irodalomterápia legrangosabb szakmai folyóiratát, a *Journal of Poetry Therapy* (Béres, 2017).

Magyarországon szintén a könyvtárosoknak köszönhetően az 1970-es évektől kezdve van jelen rendszeres biblioterápiás szolgáltatás, és nemsokára megteremtődött az igény a szakemberképzésre is. A Bartos Éva nevével fémjelzett legrégebbi hazai törekvések alapvetően a könyvtárosok ügyeként kezelték a biblioterápiát, közöttük terjesztették a módszert szakirodalom és továbbképzés formájában. Bartos publikációi a közkönyvtári és gyermekkönyvtári tájékoztatáshoz, olvasóvezetéshez, olvasásfejlesztéshez kötötték a biblioterápiát, a könyvtárosokban látva meg azt a potenciális szakmai közönséget és bázist, amelynek tagjai ösztönösen is jól tudnak bánni a könyvekkel és

az emberekkel, illetve Bartos szerint akár formális terápiás képzettség nélkül is képesek lehetnek az olvasó egyéni szükségleteihez illeszkedő, nevelő, segítő, minőségi olvasmányokat ajánlani, illetve az olvasmányélményekről beszélgetni (Bartos, 1989).

Bár a terápiás végzettség nélküli biblioterápia alkalmazás helyessége erősen megkérdőjelezhető, az kétségtelen, hogy a könyvtár és a könyvtáros könnyen alkalmassá válhat arra, hogy az olvasókkal segítőként is foglalkozzon és egy megtartó-fejlesztő-segítő-terápiás térré váljon, ismereteket terjesszen, magas esztétikai értékű irodalmat, önségítő könyveket vagy stresszcsökkentő, szórakoztató olvasmányokat ajánljon és tegyen elérhetővé, illetve olvasóklubok, biblioterápiás foglalkozások formájában közösséget, kapcsolódási, megnyilvánulási, önkifejezési lehetőséget biztosítson a túltechnikizált, elidegenedett 21. századi világban élő embereknek (Walwyn & Rowley, 2011; Formiga, 2022).

Az eltelt több mint negyven év során, amióta Magyarországon jelen van a biblioterápia, a könyvtárosokon kívül is számos szakma képviselői számára bizonyult vonzónak ez a módszer. A Hász Erzsébet által akkreditáltatott egyetemi szakirányú továbbképzés sokféle szakma felől érkező érdeklődőnek nyitotta meg a biblioterápia tanulásának és alkalmazásának lehetőségét (Hász, 2015). Azóta egy olyan új biblioterapeuta generáció képződött ki, akik között többen se könyvtárszakmai, se irodalomtudományi felkészültséggel nem bírnak. Ellenben olyan humán szakterületekről érkeznek, ahol sok kiaknázatlan lehetősége van a biblioterápiás munkaformának (például fejlesztő és egyéb szakos pedagógus, szociális munkás, szociálpedagógus, addiktológiai konzultáns, családterápiás konzultáns, büntetőbíró, büntetésvégrehajtásban nevelő, áldozatsegítő, mentálhigiénés szakember, hittanár, lelkész, pszichológus, pszichiáter, coach).

A PTE BTK biblioterápia szak születése és képzési koncepciója

A Pécsi Tudományegyetem egykori, Koltai Dénes vezetői munkásságához kötődő Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Karának Könyvtár- és Információtudományi Intézetében 2011 óta jelen volt a terv, hogy ha az intézet egyik alapító tagjaként és oktatójaként elvégzem a Pázmány Péter Katolikus Egyetem BTK 2 éves biblioterápia szakirányú továbbképzését, akkor akár a PTE-n is elindítható lesz egy hasonló képzés. Az alapvetően irodalomtörténész szakmai háttérrel érkező Agárdi Péter vezetésével megalakult és az évek során egyedi szakmai műhellyé alakult pécsi könyvtárosképzés szellemiségéhez tulajdonképpen szervesen illeszkedett egy irodalomterápiás szak, amely a hagyományos könyvtárosképzés elemei mellett kezdettől fogva üde, művészi színfoltként hatott, olyan továbbképződési lehetőségként, amiről akkor még senki se gondolta volna, hogy hamarosan túlmutat ezeken a kereteken, s országos, sőt európai hírű képzőhellyé nővi ki magát. 2013-ban Sipos Anna Magdolna tanszékvezetői megbízatásának idején került sor arra az elhatározásra, hogy a biblioterápia szakon frissen végzett kollégaként megvalósíthatom a PTE-s szakindítást, amit a kari vezetés is támogatott. Ez a kezdeti bizalom fontos volt ahhoz, hogy egy erős, gyakorlatias és versenyképes képzést tudjunk csinálni, amelyben mindazoknak a kompetenciáknak a fejlesztése is helyet kap, amelyek szükségesek a segítő szakember képzésben, de korábban nem esett rájuk kellő hangsúly.

Az először 2014 februárjában keresztfeléven elinduló PTE-s biblioterapeuta képzéshez két képzési helyet engedélyeztettünk arra számítva, hogy az ország különböző pontjairól érkező jelentkezők nem mindig jutnak el Pécsig, előnyösebb lehet nekik Budapest elérése. A mai napig ezzel a két párhuzamos tagozattal működünk, a jelentkezők választhatnak, hogy melyik városban szeretnének tanulni, és természetesen mindkét helyen ugyanazoktól az oktatóktól ugyanazt a tartalmat kapják. 2014 februárjában elsőként a budapesti tagozat indult el 16 fővel, majd egy év múlva a pécsi tagozaton is összegyűltek a jelentkezők. Gazdaságossági szempontok alapján tíz főben határoztuk meg azt a minimális jelentkezői létszámot, amitől fogva releváns és nem veszteséges a képzés. Ezt általában sikerült is tartani, az utóbbi időben pedig már két-háromszoros túljelentkezéssel küzdünk, ezért két éve nem veszünk fel automatikusan mindenkit, hanem szóbeli alkalmassági beszélgetés során szűrjük a jelentkezőket. Ez a tapasztalatok szerint erősebb évfolyamokat, szakmailag és személyiségükben alkalmasabb hallgatókat és magasabb színvonalú képzést eredményez.

A szak fennállásának éveit során a tapasztalatgyűjtéssel és nemzetközi kapcsolataink kibontakozásával lehetővé vált a szak továbbfejlesztése is. Kapcsolataink 2015-től fogva, Erasmus és Campus Hungary ösztöndíjprogramok keretében megvalósított látogatások és vendégoktatások során alakultak és forrták ki magukat annyira, hogy ma már az oktatáson túl közös kutatócsoport és EU-s projektek is vannak. Állandó partnereink közül a legerősebb kapcsolat 2017-től az olasz kollégákkal alakult ki (Veronai Egyetem), akiknél jóval később jelent meg a biblioterápiás képzés, mint nálunk, ezért a magyar gyakorlat mintaként szolgál a számukra. Tudni érdemes és büszkék lehetünk rá, hogy a veronaiak Federica Formiga és Marco Dalla Valle vezetésével kifejezetten a PTE-s képzés mintájára alakították ki előbb a szakirányú továbbképzésüket, majd megalapították az egy éves egyetemi biblioterápia mesterszakot, amely jelenleg is nagy sikerrel és széleskörű érdeklődés mellett működik. A tantervben a mai napig rendszeresen szerepel is egy tárgy (La scuola di Pécs címmel), amely a pécsi iskola munkásságát és a gazdag hazai irodalomterápiás gyakorlatot mutatja be a hallgatóknak, akik ezáltal betekintést nyerhetnek a nemzetközi szakmába is. Közös interdiszciplináris kutatócsoportunk, amely irodalmárokat, irodalomterapeutákat és pszichológusokat, orvosokat tömörít, immáron egy éve működik (Il Centro di ricerca sulla biblioterapia - Biblioterapia Italiana), egy pedagógusok számára szervezett egész napos továbbképzést biztosító római szakmai konferenciával (Biblioterapia. Il benessere a scuola attraverso i libri) és egy konferenciakötettel (Dalla Valle, Greco & Monge, 2023) a hátunk mögött. A képzésből származó ismeretség (Dome Bulfaro költő-irodalomterapeuta) révén együttműködünk a monzai Mille Gru Egyesülettel is, amely a tanfolyami képzéseken túl a *Poetry Therapy Italia* című kiváló online folyóiratot is szerkeszti. A másik fontos partnerünk a Finn Irodalomterápiás Társaság, valamint Juhani Ihanus és Tuomo Lahdelma révén a Helsinkii Egyetem Palmenia Center egy éves irodalomterápiás képzése és a Jyväskylä-i Egyetem kreatív írás képzése, valamint irodalomterápiás doktori programja. A litván kollégák Jurate Sucylaite és Daiva Janavičienė révén a Klaipėda Egyetem és a Litván Irodalomterápiás Társaság is erősíti a csapatot. Ezek az együttműködések

lehetővé tették, hogy bekapcsolódjunk az irodalomterápiás szakma nemzetközi vérkeringésébe, ami már Varga Katalin tanszékvezetői időszakára tehető. Varga Katalin, aki könyvtárosként jól ismerte a biblioterápia sok évtizedes hazai és még régebbi nemzetközi könyvtári hagyományait, mindig élénk figyelemmel kísérte a szak sorsának alakulását, segítette és becsülte az ott folyó munkát, látta az általa vezetett tanszék képzési repertoárjában a biblioterápia képzés kulcsszerepét, amiről néhány év alatt bebizonyosodott, hogy nem csak pécsi léptékben jelentős. Vezetőként a maga lehetséges eszközeivel maximálisan támogatta a képzés magas színvonalú megvalósítását (pl. a kezdetekkor helyet biztosított a budapesti tagozat óráinak az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum épületében), így bizonyára örömmel és kíváncsian olvassa majd e sorokat, amelyek számára is új részletekre engednek rálátást.

Visszatekintve az elmúlt tíz évre, nem kétséges, hogy ma Magyarországon reneszánszát éli a biblioterápia/ irodalomterápia, a szakos képzés, valamint az egyéni és csoportos irodalomterápia mint szolgáltatás is nagyon népszerű, keresett. Ennek megfelelően több egyetemen létezik egy vagy két éves, egyetemi diplomát adó biblioterápiás képzés, amely az ott végzetteket a biblioterapeuta (irodalomterapeuta) cím használatára jogosítja fel. Ezeknek kevés kivétellel ugyanaz az alapja, mint a pécsi képzésnek, a Hász Erzsébet művészetterapeuta-költő (később orvos) által 2009-ben akkreditált 2 éves biblioterápia szakirányú továbbképzési szak curriculumuma (engedélyszáma: OH-FHF/2137-2/2009). Az ezen alapuló egyetemi képzést elsőként még Hász szakmai vezetésével a piliscsabai, majd Budapestre költöző PPKE indította (azóta ez a szak megszűnt, majd más vezetéssel és megújult tartalommal, tulajdonképpen a Petőfi Irodalmi Múzeumban (a továbbiakban PIM) egy ideig folyó, majd megszűnő felnőttképzési tanfolyam átmentéseként újraindult Budapesten). Ilyen esetben, amikor nincs szükség új szak alapítására, hanem csak indítani szeretnénk egy már létező szakot a saját egyetemünkön, lehetőség van arra, hogy a képzőhely bizonyos százalékig változtasson a curriculum tartalmán, kiegészítve azt olyan elemekkel, amelyek lehetővé teszik, hogy az eredeti képzési struktúrát megtartva a magunk szakmai meggyőződése, hangsúlyai szerint egyéni profilra szabjuk a képzés tartalmát. Ebből adódik, hogy a PTE, Pázmány Péter Katolikus Egyetem, a Debreceni Református Hittudományi Egyetem és az Szegedi Tudományegyetem biblioterápiás képzése nem egyforma, máson van a hangsúly. Ezekről lényegi céljaiban nem, csak néhány tartalmi elemében, mélységében, intenzitásában és hosszában tér el az egy éves egyetemi képzés, amelyet a Kaposvári Egyetem dolgozott ki (engedélyszáma: FF/849-3/2012), de nemcsak ott, hanem a váci Apor Vilmos Katolikus Főiskola budapesti campusán is indították.

Ezekon a képzéseken kívül léteznek még nem egyetemi, hosszabb-rövidebb tanfolyamok és továbbképzések is. A legösszetettebb ezek közül a budapesti Magyar Művészet- és Szocioterápiás Közösségépítő Egyesület (a továbbiakban MMSZKE) három éves komplex művészetterápiás (szocioterápiás) képzése, amelynek keretében a többi művészetterápiás modalitás mellett a biblioterápia alkalmazása is helyet kap. Az MMSZKE képzésén kívül vannak/ voltak más tanfolyamok és továbbképzések is, amelyek a módszer bevezető jellegű megismeréséről adnak oklevelet. A legrégebbi tanfolyam a Bartos Évához fűződő OSZK-s, majd a Pest Megyei Könyvtár égisze alatt a mai

napig folyó könyvtáros továbbképzés, valamint a Károli Gáspár Református Egyetem és az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem pedagógusoknak szánt biblioterápiás továbbképzése, s az ugyanezre a célcsoportra specializálódott, azóta már megszűnt PIM-es képzés, ez utóbbi tartalmi felépítésének mintáját a PTE-s képzéstől vette át. A speciálisan erre kihegyezett képzések mellett ide lehet sorolni a különféle egyetemi képzésekben és nem egyetemi tanfolyamokon (pl. a könyvtárosképzésben, a magyar szakos pedagógusképzésben, a lelkészképzésben, a művészetterápiás coachképzésben) egy-egy kurzus vagy a kurzusokon belül néhány óra erejéig szánnak figyelmet a biblioterápiára, vagy a terápiás olvasás és írás bármely aspektusára. Érdekes ebben az imént felvázolt kontextusban és a máig kialakult nagyon gazdag képzési palettán rátekinteni a PTE-s képzés jellegzetességeire.

A Hász Erzsébet által kidolgozott és akkreditáltatott szakon alapuló PTE-s szakindításhoz szükséges szakleírás és mintatanterv kidolgozása 2013 augusztusában történt meg. A módszerspecifikus tartalomhoz kötődő rész adott volt, hiszen a fő tárgycsoportok jellegét és a képzés céljait specifikálták a Hász által kidolgozott képzési és kimeneti követelmények. Hász minden lehetséges fórumon hangsúlyozta a biblioterápia professzionalizációjának szükségességét, s kiemelte, hogy a hazai biblioterapeutáknak elsősorban terápiás szemléletben és képzettségben kell fejlődniük, ennek a kritériumnak azonban az általa vezetett „ős-Pázmányos” képzés sem felelt meg maradéktalanul. A pécsi képzési program kialakításakor az volt a vezérelv, hogy megtaláljuk, mire van igazán szüksége annak a biblioterapeutának/ irodalomterapeutának, akit úgy képzünk ki, hogy gyakorlatias tudású, felelős és minőségi segítő szakemberré váljon. Ennek megfelelően a PTE-s képzés sok olyan tudáselemet és kompetenciát tartalmaz, ami elengedhetetlen egy segítő szakember számára, az eredeti programban mégsem volt jelen, vagy nem esett rá kellő hangsúly (PTE BTK, 2014).

A szükséges új kompetenciák körét a 2013-2014 óta megjelent biblioterápiás szakirodalmak (pl. dr. habil. Papp-Zipernovszky Orsolya, dr. G. Tóth Anita és jómagam írásai) jelölik ki, amelyek hangsúlyt helyeznek a biblioterápiás helyzet (egyéni vagy csoport-) pszichoterápiás szempontú leírására és a biblioterápia terápiás hangsúlyú értelmezésére. Ebben a keretben értelmezve a biblioterapeuta egy segítő szakember, aki a kórházi, pedagógiai és egyházi közösségi közegben működő támogató, gondozó, gyógyító, oktató munkát végző segítőkhöz hasonlóan kíséri és segíti jobbra tenni más emberek életét. A biblioterapeuták többivel egyenrangú segítő szakemberként való elismertségének egyik kulcsa az eddigiektől eltérő módon nem az alkalmazási terep szétválasztásában rejlik (hogy például klinikai vagy fejlesztő biblioterápiát tanítunk nekik), és nem is kizárólag a képzésbe belépők irodalmi-könyves előéletében és kompetenciáiban, hanem a képzés terápiás felzárkóztatásában rejlik (Béres, 2017). Ehhez a képzésnek legalább megközelítőleg tartalmaznia kell a segítő szakmákban megkövetelt, magas óraszámú (150 órás vagy annál hosszabb) önismereti sajátélményt, és a tudatos, felelős csoportvezetést és a segítő kapcsolat kísérését lehetővé tevő ismereteket. Ennek a felismerésnek a hatására a hazánkban létező biblioterápiás képzések között nálunk jelent meg elsőként több nélkülözhetetlen tárgy pl. a 100 óra önismereti sajátélmény csoport; Csoportdinamika, csoportvezetés; Pszichoterápiás és biblioterápiás

helyzetgyakorlatok; Biblioterápia speciális célcsoportoknak; A biblioterápia klinikai alkalmazása; Esetmegbeszélő szeminárium; Csoportos szupervízió. Az országban egyedül a PTE-n van 100 óra önismereti sajátélmény a képzésbe beépítve, ami a terapeuta-képzés legfontosabb eleme, s amelyet irodalomterápiás módszerrel és személyközpontú szemléletben kapnak a hallgatók.

Az említett tudáselemek és kompetenciák olyan modulrendszerű struktúrába szerveződnek a képzés során, amelyek tematikus blokkokat ölelnek föl, nem fél éveket. Az időben egymást követő tárgyak nem mindig ugyanahhoz a modulhoz kapcsolódnak:

- Önismereti sajátélmény modul: A hallgatók intenzív sajátélményű önismereti csoportokon vesznek részt, az első két félév során 50-50, összesen 100 órában. A program elvégzésével a hallgatók képessé válnak a terápiás folyamatban a saját lélektani működés és a fejlődési-változási folyamat megértésére, átélésére.
- Alapozó modul: A hallgatók a modul elvégzésével olyan irodalomtudományi, esztétikai, pszichológiai, pszichiátriai, pedagógiai és művészetterápiás alapismereteket szereznek, amelyek biztosítják a biblioterápiás gyakorlat végzéséhez szükséges alapvető elméleti felkészültséget, a helyzetek, problémák, hatások, reakciók helyes felismeréséhez, kezeléséhez, értékeléséhez szükséges háttértudást.
- Módszerspecifikus modul: A modulban a hallgatók elméleti előadások és módszertani szemináriumok során megismerik a biblioterápiás foglalkozásaikon hasznosítható elméleteket és gyakorlati személyiség- és közösségfejlesztő technikákat. Előadásokat hallgatnak a különböző terepeken és célcsoportokkal végzett biblioterápiás munka sajátosságairól, lehetőségeiről, eredményeiről, s lehetőségük nyílik helyzetgyakorlatok, valamint hospitálás során saját benyomásokat is szerezni minderről.
- Gyakorlati modul: A tanultak gyakorlására a hallgatók először védett közegben, egymásnak tartanak csoportfoglalkozásokat oktatói részvétel mellett. A foglalkozásokat esetmegbeszélés követi, amikor a csoporton történtek megbeszélésével, elemzésével a hallgatók közvetlen értékelő visszajelzéseket kapnak csoportvezetésük minőségéről és hatásairól, ami segíti őket egy hatékony csoportvezetési gyakorlat kialakításában. (Lásd erről bővebben a szak 2014-es mintatantervét)

Végül a hallgatók egy alapvégzettségüknek, kompetenciájuknak megfelelő, szabadon választott terepen és célcsoporttal, mentorálás és kötelező szupervízió mellett önálló csoportvezetési gyakorlatot végeznek.

A gyakorlat tapasztalatait, felmerülő nehézségeit és mindenkit érintő, széles körben tanulságul szolgáló kérdéseit a hallgatók és a vezető oktató csoportos szupervízió tárgyalja meg. Ez utóbbi kötelező elemnek a bevezetése a képzés indításakor dr. Stark András pszichiáter, pszichoterapeuta javaslatára történt, a döntés pedig, hogy eszerint jártunk el, az eredmények tükrében nagyon is jónak bizonyult.

A gyakorlat tapasztalatairól, valamint a megszerzett elméleti és gyakorlati tudásról tanúskodik a képzés zárásaként benyújtott záródolgozat, amelyben a hallgatók a BA-

szintű szakdolgozat követelményeinek kell megfeleljenek azzal a különbséggel, hogy munkájuk bemutatása során nem egy kutatásra koncentrálnak, hanem az általuk vezetett csoportfolyamatot mutatják be és elemzik annak eredményeit, hatásait, beleértve nemcsak a résztvevők reakcióit a bevitt szövegekre, gyakorlatokra és az ezekről folytatott személyes tartalmú beszélgetésekre, hanem kitérve a gyakorlóról, leendő irodalomterapeuta csoportvezetői élményeire, önreflexiójára. Ilyen módon a születő szakdolgozatok hangvétele jóval személyesebb és intimebb, mint ahogyan az egy átlagos tudományos igényű szakdolgozatnál megszokott, de ez a személyesség nem megkerülhető, hiszen ez a módszerünk egyik legfontosabb sajátja.

A képzés vázolt struktúrája és az újonnan bevezetésre kerülő tárgyak tekintetében az MMSZKE-ben folyó képzés modulrendszerű felépítése jelentett fontos mintát, melynek alapját egy hosszabb önismereti modul jelenti, majd erre épülnek az elméleti és módszertani tárgyak, a védett közegben egymásnak való csoporttartási helyzetgyakorlat, a terepen való saját irodalomterápiás csoportfolyamat megszervezése és megtartása, majd egy záró dolgozat. Mintaként szolgált emellett az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar zeneterápiás képzésének felépítése, amelyben szintén nagy hangsúly esik az alapozó önismereti modulra. Az önzetlenül nyújtott szakmai támogatásért ezúton is hálás köszönet illeti Urbánné Varga Katalin zenepedagógust és zeneterapeutát, a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar nyugalmazott oktatóját és Németh László művészetterapeutát, az MMSZKE elnökét.

A képzési tartalom véglegessé formálódásának utolsó nagy hulláma és egyben a képzés számára az egyik legnagyobb kihívást jelentő nehézségek sorozata a covid elmúlt két évének idején volt. A járványhelyzet hozta korlátok a képzésüket 2021-ben befejező biblioterapeuta hallgatók életében váltak hangsúlyossá, hiszen ők a korábbi jelenléti oktatástól eltérően, kényszerből online fejezték be a 100 órás önismereti sajátélmény moduljukat, ezzel párhuzamosan pedig – mivel nem volt más lehetőség – online végezték az irodalomterápiás helyzetgyakorlatukat és online tartották a kötelező szakmai gyakorlatukat is, mely során önálló szervezésű biblioterápiás csoportot kellett facilitálniuk az online térben. Bár az online munkamódra való áttérés kényszerből történt, egyúttal lehetőségeket is megnyitott, hiszen a hallgatók ezáltal megtanulták nemcsak a jelenléti részvétellel tartott, hanem az online kivitelezett biblioterápiás csoportvezetést is, ennek megfelelően ma már többen párhuzamosan kínálják az online és a jelenléti szolgáltatást, amire korábban soha nem volt példa. Ezzel kapcsolódtunk a nemzetközi trendekhez, hiszen a terápiák online megvalósításának elterjedése nemcsak az irodalomterápia, hanem más alkalmazási területek esetében is jellemző volt ebben az időszakban (Weinberg & Rolnick, 2020). Ez a kettős munkamódszer beépült a jelenlegi hallgatók képzésébe, így most már természetes, hogy mind a jelenléti, mind az online biblioterápiát tanulják, ami az irodalomterápia módszerének hatékonysága és elterjedése szempontjából is korszerű és előnyös.

Végül mindenképpen említést érdemelnek a szak indításakor köttetett szakmai partnerségek, amelyek azért is kulcsfontosságúak, mert ezek segítségével tudott a szak túlélni minden olyan nehézséget, ami abból fakadt, hogy az irodalomterápia alkalma-

zása és ennek megfelelően a tanítása is erősen interdiszciplináris tájékozottságot kíván, vagyis sem a könyvtárosok, sem az irodalmárok, sem a pszichológusok vagy pszichiáterek nem tudják egyedül kivitelezni a képzést, csak összefogásban lehet gondolkodni. Nem véletlen, hogy az ilyen interdiszciplináris tájékozódást igénylő terápiás módszerek esetében nem annyira az egyetemek, hanem az egyesületek tudják kiszolgálni a képzési igényeket. A PTE-s képzés története során éppen az interdiszciplinaritás miatt mindig is nagy szükség volt egyrészt a tanszékek és intézetek (pl. a Humán Fejlesztési és Művelődéstudományi Intézet és a Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet), valamint az egyetemi és egyetemen kívüli szakemberek és szakmai szervezetek együttműködésére és bevonására. Ez, amennyire szükségszerű, annyira nehézségeket is hoz, hiszen finanszírozási és fenntarthatósági kérdéseket vet föl, nemcsak a bevont külsős szakemberek díjazása és esetleges útiköltsége, hanem például a pesti képzési hely terembérleti igényeinek kiszolgálása esetén is. Hiszen ezeket a költségeket, több más egyetemi járulékos költséggel együtt, mind ki kell termelnie egy rentábilis képzésnek, vagyis a hallgatók befizetett tandíjaiból fedezni kell úgy, hogy ne termelődjön veszteség.

Partnerségeink a mai napig élénken élnek és végigkísérték a szak elmúlt tíz évét, illetve biztosították annak magas és korszerű színvonalát. Már a kezdetekkor együttműködési megállapodást kötöttünk a pécsi Dinamikus Rövidterápiás Egyesülettel, az MMSZKE-vel, valamint a Magyar Irodalomterápiás Társasággal. Az első kettő együttműködésnek köszönhetően a képzés lelkét jelentő önismereti modult évekig DREAM terápiás módszerrel vitte előbb Stark András és Árkovits Amaryl, majd Lux Károly és Jakab Júlia koterápiában, végül pedig a képzés gyakori budapesti helyszíne miatt oktatószervezési megfontolásból Németh László vette át, aki már komplex művészetterápiás megközelítést alkalmazott a leendő biblioterapeuták önismereti fejlesztésében. A Magyar Irodalomterápiás Társaság abban játszott és játszik a mai napig fontos szerepet, hogy gyakorló irodalomterapeutái saját irodalomterápiás csoportjaikon fogadják a hospitáló biblioterapeuta hallgatókat, akik így olyan szakmai tapasztalatot szerezhhetnek, ami semmilyen szakirodalom olvasásával és elméleti képzéssel nem pótolható, valamint részt vesznek az oktatásban és szakdolgozati témavezetést is vállalnak. A Társaság az utóbbi tíz évben a PTE-n végzett irodalomterapeuták „gyűjtőhelyévé” vált, hiszen ugyan van több olyan tag, aki nem a PTE-n végzett, gyakorlatilag nem volt olyan PTE-s évfolyam, amelynek tagjai diplomaszerezésük után ne kérték volna felvételüket az egyesületbe. Ezáltal az egyesületi összejövetelek évfolyamtalálkozóként is funkcionálnak és lehetőséget adnak a képzésben végzett irodalomterapeuták további szakmai kísérésére, támogatására. A kitartó munka eredménye pedig nem marad el. Az egyesületi tagok (akiknek a nagy része tehát volt PTE-s) havonta ingyenes szupervíziót kapnak, hogy ne maradjanak magukra segítő szakemberként, még jobb színvonalon végezhessék a munkájukat és legyen lehetőségük a szakmai párbeszédre, a szakmai személyiségük fejlesztésére. Nemsokára elkészül a PTE-s képzés kutatószemináriumának keretében már évek óta épített biblioterápiás adatbázis, ami egyedülálló segítség lesz mindannyiunk munkájához, az egy-egy témához és célcsoporthoz megfelelő szövegek

kiválasztásához. Évek óta minden tavasszal megtartjuk a PTE BTK Biblioterápia műhelykonferenciát, amely a Biblioterápia speciális célcsoportoknak II. című kurzushoz kapcsolódik és nálunk végzett gyakorló biblioterapeuták kiváló munkáit mutatja be. A konferenciákból válogatott tanulmányokból 2023-ban jelenik meg az egyesületi irodalomterápiás folyóiratunk első száma. Végül pedig elkezdtük a kötetszerű szakmai kiadványok publikálását is: 2022 tavaszán jelent meg egy gazdag módszertani kötet *Az olvasás segít élni – átélni és túlélni is* címmel (Béres, 2022b), a benne publikáló szerzők többsége a PTE-n végzett irodalomterapeuta. 2023-ban pedig a Libertine Könyvkiadónál készülünk el egy irodalomterápiás olvasmányajánló kötettel.

A Magyar Irodalomterápiás Társaság 2020-ban volt tíz éves, a PTE-s képzés 2023-ban lesz ugyanennyi. Fontos szakmai mérföldkövek ezek, amelyek emlékeztetnek arra, hogy ezek a kezdeményezések már nemcsak néhány irodalmár bölcsész úri passziói, hanem komoly segítő szakemberek produktumai, amelyek révén a biblioterápia/ irodalomterápia végre valóban egy lesz a széles körben ismert és elismert művészetterápiák között. Köszönet mindazoknak a kollégáknak és hallgatóknak, akik munkájukkal, elkötelezettségükkel hozzátettek ahhoz, hogy ez így lehessen.

Irodalomjegyzék

- Bartos, É. (Szerk.). (2020). *A biblioterápia közelről. „A szentendrei modell”*. Pont.
- Béres, J. (2017). *„Azért olvasok, hogy éljek”. Az olvasásnépszerűsítéstől az irodalomterápiáig*. Kronosz.
- Béres, J. (2022a). *Élet a sorok között. Irodalomterápiás gyakorlatok mindenkinek*. Libri.
- Béres, J. (Szerk.). (2022b). *„Az olvasás segít élni – átélni és túlélni is”. Irodalomterápiás csoportok tapasztalatai*. Phoenix Polgári Társulás – Womanpress.
- Bartos, É. (Szerk.).(1989). *Olvasókönyv a biblioterápiáról*. Országos Széchényi Könyvtár KMK.
- Beatty, W. K. (1962). *Library Trends: “An Historical Review of Bibliotherapy”, To 1962, Folder 7, Box: 33, Folder: 7. Northwestern University Archives. <http://www.biblioterapia.it/PDF/Historical%20Review.pdf>*
- Dalla Valle, M., Greco, M. & Monge, I. (a cura di)(2023). *Biblioterapia a scuola. Il benessere attraverso i libri*, Università di Verona Dipartimento di Culture e Civiltà.
- Formiga, F. (2022). *La biblioterapia in biblioteche: Un cammino in costruzione. Biblioteche oggi Trends, 8* (1), pp. 78–88.
- Hász, E. (2015). *A biblioterápia professzionalizációjának néhány kérdése*. In Gombos P. & Vörös K. (Szerk.), *Könyv és lélek. Biblioterápiai tanulmányok* (pp. 17–25). Magyar Olvasástársaság.
- PTE BTK (n.d.). *PTE BTK Biblioterápia szak mintatanterv 2014.* . https://btk.pte.hu/sites/btk.pte.hu/files/tantervek/Biblioter%C3%A1pia_BIBLIO_14.pdf. Letöltés dátuma: 2023. február 20.
- Walwyn, O., & Rowley, J. (2011). *The value of therapeutic reading groups organized by public libraries. Library & Information Science Research, 33* (2011) 302–312.
- Weinberg, H. & Rolnick, A. (Eds.).(2020). *Theory and Practice of Online Therapy. Internet-delivered Interventions for Individuals, Groups, Families, and Organizations*. Routledge.

Kovács Edina

*A SZOCIALISTA GYERMEK ÉS AZ „IDEÁLIS” ÚTTÖRŐ – A MAGYAR
ÚTTÖRŐMOZGALOM SZELLEMISSÉGÉNEK, ÉRTÉKRENDJÉNEK
MEGJELENÉSE SZABÓ MAGDA KÉT IFJÚSÁGI MŰVÉBEN*

Absztrakt

Szabó Magda az egyik világszinten is elismert XX. századi magyar írónk. Az 1950-es évek végén, '60-as évek elején megjelent ifjúsági regényei napjainkban is értéket képviselnek a fiatalok számára. A tanulmány két ifjúsági regényét, a Mondják meg Zsófikának, és a Születésnap című műveket elemzi dokumentumelemzés módszerével. A kutatás célja annak vizsgálata, hogy a szocialista embereszmény, különös tekintettel az úttörőmozgalom által megfogalmazott szellemisségre és értékrendre hogyan jelenik meg Szabó Magda e két művében. A művek nem a szocialista nevelésről szólnak, azonban több helyen is megjelennek bennük olyan elemek, melyek visszatükrözik a kor ifjúsági mozgalmait, elvrendszerét. Kutatási kérdésem, hogy miként tud indirekt módon megjelenni egy elvárt szocialista gyermekkép egy olyan író művében, aki 1949-ben a hatalom kegyét elvesztette, az addigi Vallás és Közoktatási Minisztériumi állásától megfosztottak, és az 1950-es évek végéig nem publikálhatott. A tanulmány célja annak vizsgálata, hogy az ötvenes évek végének pedagógiai folyamatai, illetve az ifjúsági mozgalom beépülése az iskolai életbe milyen módon jelenik meg ezen ifjúsági regényekben. A tanulmány első felében bemutatom a szocialista embereszményt, a magyar úttörőmozgalom kezdeteit és szerepét a szocialista gyermekek nevelésében. A tanulmány második felében az ifjúsági mozgalmakhoz kapcsolódó kifejezések és az úttörők 12 pontjának megjelenési pontjait vizsgálom a regényekben.

Kulcsszavak: úttörőmozgalom; értékrend; Szabó Magda

Bevezetés

Az 1950-es évek pedagógia folyamataiban, és a köznevelésben is nagy szerepet kapott a szocialista gyermek neveléséhez kapcsolódó kérdések vizsgálata. Kutatásom során azt vizsgáltam, hogy az „ideális” szocialista fiatalság eszménye, valamint az ifjúsági mozgalmak, az úttörőmozgalom fogalomvilága, értékrendje hogyan jelenik meg ifjúsági művekben az 1950-es évek végén, 1960-as évek elején. Választásom a XX. század egyik legjelentősebb női írójának, Szabó Magdának két ifjúsági regényére, a Mondják meg Zsófikának és a Születésnap című művekre esett. A két regény fiktív történetet dolgoz fel, nem célja a szocialista nevelés bemutatása. Ennek ellenére azonban több helyen is megjelennek bennük olyan elemek, melyek visszatükrözik a kor ifjúsági mozgalmait, elveit. Érdeklődésem középpontjában az állt, milyen mértékben jelenik meg indirekt módon az elvárt szocialista gyermekkép egy olyan író művében, akitől a politikai hatalom évekig megvonta a publikálás lehetőségét. 1949-ben Szabó

Magda nem kaphatta meg a számára odaítélt Baumgartner díjat, illetve az addigi Vallás és Közoktatási Minisztériumi állásától is megfosztották, az 1950-es évek végéig nem publikálhatott (Kónya, 2008). Műveinek megjelentetése az MSZMP új művelődés, illetve művészetpolitikai irányelveinek megjelenésével (1958) kezdődhetett el, mely Aczél György nevéhez fűződik. Ez a művelődéspolitikai a művészeti autonómiának nagyobb teret engedett, így kaphattak helyet újra Szabó Magda írásai az irodalmi életben (Bolvári-Takács, 1995).

Szabó Magda a hallgatás éveiben tanítóként tevékenykedett, így munkája során megtapasztalhatta, hogy milyen elvárásokat támasztottak a pedagógusok elé, és személyesen tapasztalhatta meg, milyen a valóságban a „szocialista ifjúság”. Kutatásra érdemesnek tartom annak vizsgálatát, hogy miként szövi át Szabó Magda regényeit a hatalom általi elutasítottság ellenére a szocialista gyermekeszmény, illetve a szocialista ifjúsági mozgalmak neveléshez kapcsolódó elemei.

A kutatás történelmi kerete

Magyarország a II. világháború után mint a háború egyik vesztes országa, az 1947-es békeszerződések aláírása után bő 50 évre szovjet megszállás alá került. A II. világháborúban való részvétellel Magyarország nem csak azt az eredeti célját nem érte el, hogy az I. világháború utáni Trianoni békeszerződések során tőle elszakított területeket visszaszerezze, alapvető függetlensége is megszűnt. A rendszerváltásig, 1990-ig, mind társadalmi, gazdasági, mind kulturális értelemben a Szovjetunió által meghatározott irányelvek voltak meghatározóak (Glatz, 2010). Az 1950-es évektől kezdve az állam mint a kommunista ember formálásának, nevelésének intézményeként tekintett az iskolai rendszerre, a cél a szocializmus építése volt (Pukánszky & Németh, 1996). Bár a párt mindent megtett a fiatalság megfelelő ideológiai neveléséért, az 1956-os forradalomban nagy szerepet játszott az egyetemista fiatalság. A forradalom leverése után a pártvezetés számára elengedhetetlenül fontossá vált a fiatalság hatékony ideológiai nevelése, mivel a forradalom egyik okaként az addigi ideológiai nevelés sikertelenségét látták (Halász, 1988)

Az oktatás több területén kezdődtek meg párhuzamosan a reformmunkálatok. „A politikai célok iránt leginkább lojális szakmai csoportok megpróbálták szakmai koncepcióvá formálni a szocialista átnevelés politikai céljait, azaz megpróbálták kialakítani egy erősen átpolitizált, mindazonáltal a szakmai logika alapján felépülő nevelési koncepciót” (Halász, 1988, p. 1). Ekkor elkezdődtek a szakmai tantárgyak tanterveinek átdolgozási munkálatai, egy új nevelési terv kidolgozása, és az új oktatáspolitikai törvény előkészítése is.

A szocialista embereszmény

A politikai cél egy a szocialista államhoz hű, szocialista erkölccsel bíró fiatal korosztály létrehozása volt. De milyen is egy ideális szocialista fiatal/ember? A szocialista embereszményről Durkó Mátyás a következőképpen ír: „A művelt szocialista embert elsősorban értelmes tudata valóságtükrözésének mélysége és pontossága jellemzi, az, hogy

milyen mélyen képes felfogni megérteni, kifejezni és alkotásaiban felhasználni a valóság törvényszerűségeit" (Durkó, 1961, p. 173).

Durkó kiemeli, hogy az egyén tudása, képessége csak kismértékben függ az öröklött tényezőktől, nagy szerepet játszik a nevelés folyamata. Ezek után veszi sorba, hogy a valóság pontos értelmezése után milyen jellemzőkkel kell bírnia egy művelt szocialista „polgárnak”. Alapvető az ideológiai tisztánlátás, a gazdag ismeretek tárházának elsajátítási képessége, a gondolkodókészség, valamint egyaránt kell megfelelő szinten lennie fizikai képességeinek, intellektuális ismereteinek, erkölcsi és esztétikai érzékének és a politechnika terén szerzett jártasságának is (Durkó, 1961). Szarka József a Szocialista ember neveléséről című tanulmányában kiemeli a szocialista erkölcs fontosságát, a munkára való nevelést, egymás tiszteletét, a közösségi szemlélet kialakítását. Hangsúlyozza, hogy a szocialista intézményrendszer egészének kell támogatnia ezt a nevelő tevékenységet (Szarka, 1964). A szocialista embereszmény tárgyalásakor szinte mindenhol említésre kerül a közösségi gondolkodás, a munka megbecsülése, a munkára való nevelés. Kéri Katalin tanulmányában - mely az 1950-es évek első felének gyermekképét vizsgálja – megállapítja, hogy már a játékpiacon kerülő termékek esetén is a közösségi szellem erősítése, a társas célok, és a munkára nevelés szerepelt elsődleges célként (Kéri, 2003).

Vizsgálatom szempontjából két momentumot szeretnék kiemelni, mely a regények keletkezése idején Szabó Magda írásaira hatást gyakorolhatott, és az ifjúság nevelése szempontjából meghatározó. Az egyik az Országos Pedagógiai Tudományos Intézet gondozásában az 1960-as évek elejétől kidolgozás alatt álló Nevelési Terv, a másik pedig az ifjúsági mozgalmak átalakulása, a Magyar Úttörőmozgalom megjelenése az iskolákban.

1956 után az oktatáspolitikai az oktatásfejlesztés tekintetében nem csak arra koncentrált, hogy minden lehetséges tananyagba, törvényi rendelkezésbe beépítse a szocialista ideológiát, hanem célzottan gondoskodni szeretett volna a fiatalok megfelelő ideológiai neveléséről. A nevelés kérdésköre minden oktatási platformba beágyazódott, a különböző szaktantárgyakba beépültek a szocialista gazdaság eredményeinek hirdetése, a hazafiság kérdéskörének boncolgatása, a népgazdaság, az ipari termelés előtérbe helyezésének motívumai. A szocialista nevelés a nevelés formális színterén, az iskolában legmarkánsabban azonban az úgynevezett Nevelési Terv képében jelent meg, amely a különböző szaktantárgyakhoz kapcsoló tantervek mellett egy általános érvényű sorvezető funkcióját látta el.

A Magyar Szocialista Munkáspárt VII. kongresszusán a gazdasági kérdések mellett nagyon határozott irányvonalként jelent meg a nevelési terv szükségessége, a szociális nevelőmunka erősítése. A nevelési terv kidolgozása előtt esettanulmányokat készítettek több iskolában, ahol a következő szempontokat vizsgálták a tanulók viselkedésében: világnézet, hazafiság, munka, társas kapcsolatok, erkölcsi képzetek fogalmainak ismerete.

Ezen vizsgálatok adatainak elemzése után láttak hozzá a Nevelési Terv kidolgozásához. A nevelési tanterv kidolgozása során felhívták a figyelmet arra, hogy bár a nevelési terv és a tanterv együttesen lesz jelen az iskolában, azonban minden esetben a nevelési

tervnek kell elsőbbséget élveznie, tehát a tanulók erkölcsi, ideológiai nevelése elsőbbséget élvez. „A már elért hazai eredmények alapján jelentkező társadalmi igényt figyelembe véve, s a szovjet pedagógiai tudomány megtermékenyítő hatására a PTI nevelélméleti csoportja az 1958-59-es tanévben, elinduló hároméves perspektivikus kutatási tervének központi feladatául tűzte ki egy széles körű, az általános iskola 8 és a középiskola 4 osztályára szóló, részletes nevelési tervezet kidolgozását”. (Nagy, 1962, p. 10)

A Nevelési Tervet az 1961/62-es évben kísérleti iskolákban tesztelték, majd módosítások után 1962 októberében vezették be az iskolákban (Nagy, 1962). A nevelési terv tartalmazta a szocialista társadalom embereszményének kidolgozását, korcsoportok szerint a diákok élettani, fejlődési sajátosságait, kialakítandó személyiségjegyeiket és mindazon tevékenységi formákat, melyek arra voltak hivatottak, hogy a diákok világnézeti, erkölcsi, testi fejlődését szolgálják, és a közösséghez való hozzáállásukat erősítsék. A Nevelési Terv 4 fejezetből épült fel. Az első fejezet tartalmazta a nevelés tervezéséhez kapcsolódó kérdéskörök vizsgálatát és a terv szükségességének alátámasztását. A második fejezet foglalta magában a szocialista társadalom embereszményének leírását. A Nevelési Terv alapján a szocialista ember „Legyen mindenoldalúan, harmonikusan fejlett, erős, edzett, elméletileg és gyakorlatilag sokoldalúan és politechnikailag képzett, munkaszerető, szocialista világszemlélettel és erkölccsel rendelkező, szépnek, jónak örülni tudó közösségi ember.” (Nagy, 1962, p. 17) A szocialista ember ez alapján fizikailag edzett, képes a fizikai és szellemi munka követelményeinek megfelelni. A tudományos, dialektikus materialista világszemlélet elsajátításának segítségével képes a gyakorlati társadalmi következtetések levonására. Emellett a szocialista hazaszeretet világnézetét ismerő, jó közösségi ember, aki felismeri, hogy a munka és a közösség az egyén boldogulásának kulcsa. Utolsó elemként pedig a természet szeretetének fontosságát, és a társadalmi környezethez kapcsolódóan a kritikai érzék szükségességét határozza meg a Nevelési Terv.

A harmadik fejezet a nevelőmunka tervét tartalmazta, ezen belül jelent meg az adott korcsoport általános jellemzése, a legfontosabb személyiségjegyek felsorolása, és ezek kialakításához ajánlott tevékenységformák leírása. A tevékenységi formák 6 részterületbe sorolhatóak:

- a. A testi fejlődést szolgáló tevékenységi formák;
- b. A világnézeti és a politikai fejlődés kialakítását szolgáló tevékenységi formák;
- c. A szocialista hazafiság és a proletár internacionalizmus kialakítását
- d. szolgáló tevékenységi formák;
- e. A tanuláshoz, a munkához és a szocialista tulajdonhoz való helyes viszony kialakítását szolgáló tevékenységi formák;
- f. A szocialista közösséghez való helyes viszony kialakítását szolgáló tevékenységi formák;
- g. Az esztétikai fejlődést szolgáló tevékenységi formák. (Nagy, 1962, p. 13)

A negyedik fejezet a tervezés menetéhez ad útbeigazítást a nevelés különböző tényezőit figyelembe véve.

A Nevelési Terv ezen elemei voltak hivatottak arra, hogy a pedagógusok a párt által követelményként támasztott szocialista embertípus nevelésének előtérbe helyezésével végezzék munkájukat a nevelés formális színterein. Bár a Nevelési terv bevezetése több nehézségbe is ütközött, és viszonylag hamar túlhaladottá vált, fontos eleme volt az 1960-as évek elején az oktatásnak, nevelésnek.

A magyar úttörőmozgalom és szerepe a szocialista gyermek nevelésében

A Magyarországon az 1950-es években működő ifjúsági szervezetek gyakorlatilag az 1945-ben létrejött Magyar Úttörők Szövetségének égisze alatt szerveződnek (Darázs, Gyárfás & Hazai, 1967). Az Úttörőmozgalom a Gyermekbarátok Országos Egyesületének nevéhez kötődött, célját a következőképpen fogalmazták meg: „1946. március 10-én a GYOE XVI. rendes közgyűlésén elfogadott alapszabályzat-módosítás az úttörő mozgalom céljait is rögzítette: „...a dolgozók mindkét nembeli gyermekeit szabadságra, szolidaritásra, munkaszeretetre tanítani, nevelni, ilyen irányban és szellemben foglalkoztatni” (Horváth, 1989, p. 48).

A magyarországi úttörőmozgalom azonban nem előzmények nélküli, hiszen Magyarországon már az 1910-es években elkezdődött a cserkészmozgalom szerveződése. A cserkésztség célja „– az alapító *R. Baden-Powell* megfogalmazása szerint –, hogy a cselekvés iskolájaként „komoly jellemnevelés, egészséges testedzés és gyakorlati ügyességfejlesztés által” jó polgárokká nevelje az önként soraiba lépő fiúkat” (P. Miklós, 2007, p. 153).

A magyar cserkésztség egészen az 1940-es évek végéig működőképes is maradt, bár az 1940-es években katonai vezetés alá került (Horváth, 1995). Bár a cserkészmozgalom a háború befejezése után újraszerveződött, azonban csak ideig-óráig tudta az új szovjet vezetés által irányított közegben önállóságát fenntartani. 1945 és 1948 között a két ifjúsági mozgalom egymással párhuzamosan működött. Az 1947-es országgyűlési választások után kialakuló politikai elit az ifjúsági mozgalmak egyesítését tűzte ki célul, pontosabban szükségesnek tartotta a cserkészzet betagozódását az Úttörőmozgalomba, valamint a cserkészszövetség katolikus (reakciós) részének megszüntetését. A cserkészmozgalom megszűnését jelentette az 1948-as oktatásügyi rendelet megjelenése. „Ez már nem említette a cserkészeket, az úttörőmozgalmat viszont a népi demokrácia – valamint az általános iskola és egyben a serdülő ifjúság – egyetlen demokratikus mozgalmaként aposztrofálta, és elrendelte az úttörőcsapatok megalakítását az általános és népiskolában.” (P. Miklós, 2007, p. 179)

Ezen folyamatok után az Úttörőmozgalom maradt az ifjúsági szervezetek közül az egyedüli, amely részt vett a szocialista ifjúság formálásában, a kommunista ideológia terjesztésében. Az 1961-es III. számú oktatási törvényben is szerepel az Úttörő Mozgalom jelentősége: „32. §. Az iskolák nevelési célkitűzéseinek megvalósításában a Magyar Kommunista Ifjúsági Szövetség és a Magyar Úttörők szövetsége segítséget nyújtanak.” (Dobi & Kiss, 1962, p. 6)

Bár az úttörőmozgalom támogatásának elsődleges célja a kommunista ideológia terjesztése, és a fiatalság nevelésének egy kézben tartása volt, e mellett olyan értékek is

megjelennek benne, melyek már a cserkészszövetség keretein belül is, illetve egy polgári demokráciában is értéket jelentenek, úgymint segítőkészség, őszinteség, barátság, természetvédelem. Az úttörőmozgalom két nagy csoportját a kisdobosok (az általános iskola 1-4. osztályos tanulói), illetve az úttörők (az általános iskola 5-8. osztályos tanulói) alkották.

Az értékrendet, melyet minden szocialista gyermektől elvártak, a kisdobosok, és az úttörők esetén is pontokba szervezték. A pontokat többször módosították, jelen tanulmányban az 1958-as módosítás utáni változatot használtam elemzésem során.

Az intézményes keretek között végzett ideológiai neveléssel párhuzamosan az ideális szocialista ember „megformálása” a különböző ifjúsági szervezetek keretei között zajlott. Az iskolán kívüli nevelés színtere leginkább a mozgalmi élet, és elsősorban az úttörőszervezetek színterei között jött létre (Somogyvári, 2014), melyek célkitűzése egyértelműen a fiatalok ideológiai nevelése, a szocialista világnézet megjelenítése, és a párthoz hű emberek nevelése volt. Emellett jelent meg a gyermekek művelődése, sportolási lehetőségek biztosítása is.

Az úttörők 12 pontja – Az Úttörőélet Törvénye

1. Az úttörő hű gyermeke hazánknak, a Magyar Népköztársaságnak, felelősséggel dolgozik érte.
2. Az úttörő erősíti a népek barátságát, védi a vörös nyakkendő becsületét.
3. Az úttörő szorgalmasan tanul, a világ és önmaga megismerésére törekszik.
4. Az úttörő gyarapítja és védi a szocialista társadalom értékeit
5. Az úttörő ahol tud, segít és önként szolgálja a közösséget.
6. Az úttörő igazat mond és igazságosan cselekszik.
7. Az úttörő szereti, tiszteli szüleit, nevelőit és az idősebbeket.
8. Az úttörő igaz, hű barát.
9. Az úttörő bátor és fegyelmezett.
10. Az úttörő szereti és védi a természetet.
11. Az úttörő edzi testét és óvja egészségét.
12. Az úttörő úgy él, hogy méltó legyen a Magyar Kommunista Ifjúsági Szövetség tagságára. (Nádházi & P. Miklós, 1999)

Az úttörőélet értékrendjét minden lehetséges platformon, megmozduláson népszerűsítették, ennek egyik eszköze volt a szövetség ifjúsági magazinja, a Pajtás is.

Szabó Magda Mondják meg Zsófikának és Születésnap című műveinek elemzése

A két mű rövid bemutatása

A *Mondják meg Zsófikának* című ifjúsági regény 1958-ban jelent meg, Szabó Magda egyik első regényeként, valamint ifjúsági regényei közül ez volt az első kiadásban megjelent kötet. A regény Nagy Zsófiáról szól, aki a regény elején veszti el édesapját, a háziorvosként tevékenykedő Nagy Gábort. Édesapja utolsó mondatát egy betege, az idős, zsémbes Pongrácz István hallja csupán, amely így szól: „Mondják meg Zsófikának...”. (Szabó, 1968, p. 21) A kislány a regényben e mondat után indul, és bár nem találja meg amit keres, nem tudja meg, mit szeretett volna üzeni neki édesapja, rálel saját magára, és megmutatja magát a világnak. Megmutatja mindazon értékeit, melyet korábban csak édesapja ismert, a nyíltszívű, őszinte, segítőkész kislány láthatóvá válik édesanyja, egy idős ember, egy tanárnő és az iskolai közösség számára is.

A *Születésnap* című ifjúsági regény 1962-ben jelent meg, főszereplője egy 14. életévet épp betöltő fiatal lány, Illés Bori. Bori úgy érzi, hogy már felnőtt, szüleinek is így kellene rá tekinteni, és nem érti, miért kezelik még mindig gyerekként. Legnagyobb bánata, hogy nem kaphatta meg 14. születésnapjára a hőn áhított ruhát. Keserű eseményeknek, édesanyja balesetének kell ahhoz bekövetkeznie, hogy megérhessen arra, hogy felnőttként kezeljék, a regény ennek mikéntjét meséli el, egy teljes karakterfejlődés bemutatásával.

A kutatás módszertana

A kiválasztott ifjúsági műveket két szempont szerint vizsgáltam. Elsőként dokumentumelemzés segítségével kvantitatív analízist végeztem, azt vizsgáltam, hogy a szövegekben milyen gyakorisággal fordulnak elő az ifjúsági mozgalmakhoz kapcsolódó kifejezések, úgymint őr, raj, csapatvezető, úttörő, kisdobos, pajtás, politechnika, valamint az úttörőmozgalom erkölcsi értékeinek kifejezései.

Második lépésben az úttörők 12 pontját alapul véve azonosítottam a két regényben olyan elemeket, momentumokat, melyek reflektálnak valamelyik pontra, annak hiányára, vagy meglétére a két ifjúsági regény szereplőinek (elsősorban főszereplőinek) tulajdonságai között. Emellett vizsgáltam még, hogy az ötvenes évek végének pedagógiai folyamatai, illetve az ifjúsági mozgalom beépülése az iskolai életbe milyen módon jelenik meg a két regényben.

Az úttörőtörvények és az ifjúsági mozgalmak megjelenése az ifjúsági művekben

A dokumentumelemzés első lépéseként a kiválasztott kifejezések gyakoriságát határoztam meg a regényekben. (1. táblázat)

1. táblázat: Ifjúsági mozgalmakhoz kapcsolódó kifejezések megjelenése a vizsgált ifjúsági művekben

| | Születésnap | Mondják meg Zsófikának |
|---|-------------|------------------------|
| Úttörő | 6 | 3 |
| Raj | 4 | 0 |
| Órs | 76 | 15 |
| Órsvezető | 3 | 1 |
| Csapat | 0 | 17 |
| Csapatvezető | 0 | 4 |
| Kisdobos | 1 | 0 |
| Pajtás | 0 | 0 |
| Politechnika | 10 | 0 |
| Üzem/patronáló üzem | 5 | 0 |
| KISZ | 2 | 0 |
| Összesen | 102 | 40 |
| Regényben található szavak száma összesen | 66449 | 78620 |

Forrás: saját szerkesztés

A 1. táblázatból látható, hogy a később keletkezett regény, a Születésnap esetén sokkal több esetben, több mint kétszer annyi alkalommal jelennek meg olyan kifejezések, melyek az ifjúsági mozgalomhoz kapcsolhatók, mint a Mondják meg Zsófikának esetén. Szembetűnő még, hogy míg a Születésnap esetén az ifjúsági mozgalmak közösségi jellegét elsősorban az órs fogalom használata, a másik regény esetén pedig a csapat (úttörőcsapat) kifejezés használata jelenik meg. Az órs fogalom ilyen gyakori használata előrevetíti, hogy a Születésnap című mű egyik fő elemeként jelenik meg a főszereplő életében az órsbe tartozás, a közösségi létforma.

A Születésnap című műben az egyik fontos személyiségformáló erővel bíró elem a politechnika képzés bemutatása, ezt támasztja alá a politechnika, kertészet kifejezés többszöri használata is. A politechnika képzés Magyarországon az 1940-es évek végén, '50-es évek elején jelent meg az oktatásban. A nevelés egyik fő sarokkövének tartották, hogy az ideológiai képzés, illetve a tananyag oktatása mellett a fiatalok beletámasszanak a termelő munkába (Dobcsányi, 1961), hiszen minden szocialista állam alapköve a gazdaság, a termelő munka. „Államunk leendő polgárait már iskoláskoruktól kezdve a munkához való kommunista viszonyra kell nevelnünk, rá kell szoktatnunk arra, hogy lelkiismeretesen tegyenek eleget kötelességüknek, pontosan és gondosan hajtsák végre feladataikat, igyekezzenek minden szellemi és fizikai munkájukat a lehető legjobban elvégezni” (Dúró, 1951, p. 1). A fizikai munkára nevelés már az általános iskolában is megjelent, például egy úgynevezett Gyakorlati foglalkozás elnevezésű tantárgy keretében, „1958. február 18-án az MSZMP PB határozatot hozott a „politechnikai képzés és az életre való gyakorlati nevelés elemeinek bevezetéséről az általánosan képző iskolákban” (Somogyvári, 2015, p. 85). A cél a szocialista munkaerőkölcs kialakítása, a

fizikai munka megbecsültté tétele volt, ez jelenik meg Kádár János 1962-es beszédében, ahol a legfőbb elvként a munkára nevelés csúcsosodik ki. (Kádár, 1962).

Az üzemi életbe való bekapcsolódás, a politechnika képzés megszervezése sokszor a pedagógusokra hárult, azonban fontos szerepet töltöttek be a szervezésben az úttörőrőcsapatok is. „Az iskola ezt a nevelési feladatot sikeresen csak az Úttörő Mozgalom segítségével valósíthatja meg” (Dúró, 1951, p. 1).

A Születésnap című regényben két különböző nézőpontból is megjelenik a politechnika oktatás. Illés Bori még önző szándéktól vezérelve jelentkezik nyári munkára, politechnika képzésre a kertészetbe, hogy a hón áhított ruhát, melyet szüleitől nem kapott meg születésnapjára, megvehesse. Ahogy haladunk előre a regényben, Bori egyre több mindent tapasztal, és később már nem saját magának vásárolna, hanem családjának, és e nemes szándék vezeti a politechnikai képzőhelyre. Ezzel szemben a regényben megjelenik Varjas Miklós alakja, akinek a politechnika az öröm forrása, a kétkezi munka örömmel töltötte el, tetteinek itt valóságos eredményei vannak, az eldugványozott hagymából ciklámen lesz, a megdolgozott föld meghálálja a gondoskodást.

A Mondják meg Zsófikának című műben a politechnika oktatása nem jelenik meg, ez abból is adódik, hogy a főszereplő még csak 11 éves, és a politechnika képzés inkább az általános iskola felsőbb évfolyamaiban, illetve a középiskolai oktatásban jelent meg. A fiatalok gyakorlati oktatását egyedül a szakácsőrs megjelenése képviseli, ahol a fiatal lányok főzni tanulnak.

A Mondják meg Zsófikának című műben egy másik fontos fogalom meghatározó, ez pedig a nevelés. A táblázatból látható, hogy a nevelés kifejezés összesen 21 alkalommal szerepel. A főszereplő édesanyja a Kísérleti Neveléstudományi Intézetben dolgozik, tanulmányokat ír neveléstudományi területen. A regény egyik konfliktusa az a helyzet, hogy teszi mindezt a tevékenységet úgy, hogy semmilyen tanítói tapasztalattal nem rendelkezik. Emiatt állását is elveszíti, áthelyezik tanítani, tapasztalatokat szerezni Zsófi iskolába. Ezzel párhuzamosan Zsófi osztályfőnöke pedig a Kísérleti Neveléstudományi Intézetbe kerül, hogy olyan készítsen tanulmányokat, nevelési tervet, aki jártas a mindennapi oktatásban. A regény ezen motívuma reflexióként értelmezhető a kor nevelési, oktatási reformjaira, a készülő Nevelési Tervre is.

Az úttörőmozgalomra való utalás több kifejezés segítségével is megtörténik a regényekben, azonban érdekes, hogy magára a Kommunista Ifjúsági Szövetségre összesen két esetben utal a szerző, és csupán a Születésnap című műben.

A fenti elemzés alapján látható, hogy a Születésnap című mű, mely Illés Bori személyiségfejlődését, felnőtté érését mutatja be, sokkal hangsúlyosabban épít az úttörőmozgalom elemeire, elsődlegesen az őrs kifejezés használatával.

Elemzésem második részében a két művet aszerint vizsgáltam, milyen mértékben jelennek meg benne azok az értékek, melyek az Úttörők 12 pontjában is hangsúlyosan szerepelnek. Mivel szépirodalmi műről van szó, és nem egy ideológiai nevelést célzó műről, így már előzetesen látható volt, hogy a következő pontok nem, vagy csak érintőlegesen jelennek meg a műben:

1. Az úttörő hű gyermeke hazánknak, a Magyar Népköztársaságnak, felelősséggel dolgozik érte.
2. Az úttörő erősíti a népek barátságát, védi a vörös nyakkendő becsületét.
4. Az úttörő gyarapítja és védi a szocialista társadalom értékeit
12. Az úttörő úgy él, hogy méltó legyen a Magyar Kommunista Ifjúsági Szövetség tagságára.

A 2., 4., és a 12. pont csak áttételesen szerepel a műben, amennyiben a szocialista erkölcsiség motívumainak és az ifjúsági szervezet céljait tekintjük. Az 1. pontra azonban szép példát láthatunk a Születésnap című műben. A regény egyik csúcspontja az a rész, amikor a Bori segítségére siet az őrsé, hogy együtt kitakarítsák a házat, ahol Boriék élnek (Eperjes Benjámin szülőházát), azzal a céllal, hogy Bori édesanyjának örömet szerezzenek. Ezen takarítás keretében törlik le Eperjes Benjámin emléktábláját, melyen a következő felirat áll: „Magad semmi sem vagy, tsupántsak anyyi, mennyit népedért teendel.” (Szabó, 1976, p. 315)

A Kommunista Ifjúsági Szövetségre nem történik hivatkozás a regény egészében.

A 2. táblázat foglalja össze az úttörőtörvényekhez kapcsolódó fogalmak megjelenésének számát a két műben. Mindkét regényben a segítséghez, az úttörők 5. pontjához kapcsolódóan jelenik meg a legtöbb kifejezés. Annak ténye azonban, hogy egy kifejezés, jelen esetben egy tulajdonság, érték hányszor jelenik meg egy szövegben, nem adja át azt a többletjelentést, hogy vajon az adott érték milyen szerepet játszik az adott mű által átadni kívánt jelentés szempontjából.

2. táblázat: Az úttörőtörvényekhez kapcsolódó kifejezések megjelenésének száma a két ifjúsági regényben

| | Születésnap | Mondják meg Zsófikának |
|-------------------------------------|-------------|------------------------|
| barát | 28 | 26 |
| bátor | 1 | 6 |
| becsület | 3 | 8 |
| család | 21 | 24 |
| fegyelmezett | 2 | 2 |
| főz | 8 | 32 |
| hazugság,hazudni,füllent, elhallgat | 9 | 37 |
| hűség | 2 | 6 |
| igazság, igazat mondani, őszinte | 9 | 14 |
| közösség | 3 | 2 |
| mosás,mosogatás | 16 | 25 |
| ország | 3 | 3 |
| segít, segítség | 90 | 58 |
| söpör/seper | 30 | 12 |
| takarít | 30 | 42 |
| természet/kertészet/kirándulás | 32 | 5 |
| tisztelet | 3 | 4 |

Forrás: saját szerkesztés

Elemzésem további részében a Magyar Úttörők Szövetségének 12 pontjából az alábbi 8 úttörőtörvényt fogom elemezni, aszerint, hogy a regény mely részein jelenik meg kiemelten ezen értékek képviselője, erősítése, említése.

- 3. pont: Az úttörő szorgalmasan tanul, a világ és önmaga megismerésére törekszik.
- 5. pont: Az úttörő ahol tud, segít és önként szolgálja a közösséget.
- 6. pont: Az úttörő igazat mond és igazságosan cselekszik.
- 7. pont: Az úttörő szereti, tiszteli szüleit, nevelőit és az idősebbeket.
- 8. pont: Az úttörő igaz, hű barát.
- 9. pont: Az úttörő bátor és fegyelmezett.
- 10. pont: Az úttörő szereti és védi a természetet.
- 11. pont: Az úttörő edzi testét és óvja egészségét.

3. pont: Az úttörő szorgalmasan tanul, a világ és önmaga megismerésére törekszik

A Születésnap című műben Mikes Jutka jelenik meg az ideális úttörő képében. Jutka minden tárgyból jeles, ő az őrsvezető, és minden olyan értékkel rendelkezik, mellyel egy szocialista gyermeknek rendelkeznie kell. Bár Jutka szorgalmasan tanul, motivációja nem a szocialista értékrend, és a Magyar Népköztársaság felemelkedésében rejlik, hanem szociális körülményeiben. Jutkát egyedül neveli nagymamája, aki már beteges, így Jutkának saját magáról kell gondolkodnia, a tanulás mellett intéznie a télire való tüzelőt is. Emiatt fontos Jutkának a jó osztályzat elérése, hiszen ez jelenti számára a felemelkedés lehetőségét, a boldogulást is. „Jutka semmivel se szeretett jobban tanulni, mint őrse jó tanulói, Kucses, Nikolett vagy Falus, csak éppen tisztában volt vele, hogy tanulás nélkül sose viszi semmire, hát akkor is ott ült a könyv mellett, ha a lecke nem érdekelte. Jutka az irodalmat szerette, a történelmet, ennél fogva a kémiát, a számtant meg a fizikát tanulta leginkább, mert ezekhez a nem költői tárgyakhoz volt kevesebb hajlama, és a tények és adatok mögött nem a másnapi iskolát látta, hanem a távoli eseményeket, a készülő jövőt.” (Szabó, 1976, p. 160) A Születésnap főszereplője Illés Bori nem a tanulás mintapéldája, dolgozatírás közben is máson gondolkodik, a világ megismerése helyett általában saját maga foglalja el.

A másik műben Nagy Zsófi egészen más jellem, mint a két másik lány. Míg Jutkát a történelem, magyar érdekli, és a többi tárgyat csak szükségből tanulja, és Illés Borit semmi nem érdekli igazán, addig Zsófi figyel, őt minden foglalkoztatja. Minden újdonság, információ hatással van rá, beépíti korábbi ismeretei közé, ez a jegyein azonban nem látszik. Tanul ő, de csupán azt, ami érdekli, ami felkelti az érdeklődését. Megfelelő pedagógusi munkával azonban rávezethető arra, hogy a tananyagot is megtanulja, így az addig közepes képességűnek gondolt lányról kiderül, hogy mennyire értelmes, jó képességű lány, csak „nem jól figyel.”: „...hiszen ő azért nem figyel, mert annyira elfoglalja a figyelés....abban az évben sok volt a légy, minden órán dongott egy-kettő, s a legyek is nagyon érdekelték, mert olyan volt a szemük, mint az Apa nagyítója. Ha ki lehetne valahogy metszeni a legyek szemét, vajon az is nagyítana, mint a lencse? De volt más is, amit meg szeretett volna fejteni, zajok, kopácsolás, a sínhegesztés kék fénye,

amely az osztályablakból olyan merevnek és törhetetlennek látszott, mint a csillagfény. Ahogy idősödött, egyre több érdekelte.” (Szabó, 1968, p. 17)

5. pont: Az úttörő ahol tud, segít és önként szolgálja a közösséget

Mindkét műben megjelenik a segítség motívuma, csak más-más formában. A Mondják meg Zsófikának című műben inkább az ösztönös segítségnyújtás motívuma figyelhető meg több szereplő viselkedésében is. Nagy Zsófi bár először csupán félelemből segít az elesett Pongrácz bácsin, további cselekedetei során bizonyítja milyen alapvető tulajdonsága a segítőkészség. Nem csak az idős betegen segít természetszerűen, hanem ösztönösen megérzi, hogy édesanyjának mikor van szüksége támogatásra, segítségnyújtásra, és barátainak is minden alkalommal segítségére siet.

A Születésnap című műben a segítség sokkal inkább kötődik az úttörőség fogalomvilágához. Itt több helyen is megjelenik „Az úttörő ahol tud segít” motívuma. Illés Bori édesanyja betegsége után egyedül marad a házfelügyelőséggel, és őrsének a tagjai segítségére sietnek, segítségükkel az egész házat patyolattisztává varázsolják, és ezzel a Háztisztasági versenyt is megnyerik. Az úttörői segítségnyújtás motívuma, és annak fontos támogató szerepe jelenik meg itt: „Az élmény, hogy nincs egyedül, hogy őirse van és utcája és városa és hazája, elvakítja, mint úton járót a váratlan fénysugár.” (Szabó, 1976, p. 317)

Emellett a műben Mikes Jutka is, mint őrsvezető segít korrepetálni a rosszabb tanulókat, ez mint úttörői kötelesség jelenik meg a regényben. Az úttörői kötelességteljesítés mellett az őszinte segítségnyújtás motívuma is fellelhető Mikes Jutka cselekedeteiben, erre jó példa, amikor az elkallódás szélén álló Varjasnak segít, vagy amikor Borinak megszervezi a háztakarítást.

6. pont: Az úttörő igazat mond és igazságosan cselekszik

Az igazmondás, mint érték, elsősorban a Mondják meg Zsófikának című műben jelenik meg hangsúlyosan. Zsófi mindig igazat mond, lelkiismeretfurdalás gyötri akkor is, ha elhallgat valamit. Lelkiismeretes, őszinte kislány, aki azon gyötrődik, miért nem meri elmondani az igazságot édesanyjának, vagy Pongrácz bácsinak, a titkok őszinte lelkét szinte felőrlik. Ezzel szemben Illés Bori a regény elején sokszor hazudik, elhallgat dolgokat, csak hogy olyan dolgokat csinálhasson, amit szeretne. Édesanyja balesete után azonban egyre többször döbben rá, milyen hibásan lát dolgokat, és egyre inkább megtapasztalja milyen rossz döntés, ha nem mond igazat.

7. pont: Az úttörő szereti, tiszteli szüleit, nevelőit és az idősebbeket

Mindkét regény fontos momentuma az idősek tisztelete. A Születésnap című regényben itt is, mint más értékeknél korábban is, Mikes Jutka lép fel példaként. Idős nagymamáját szeretettel segíti, önzetlenül saját vágyait háttérbe szorítva gondoskodik róla. Emellett más idősebbeknek is segédkezik, Illés Bori édesapjától is átvállalja a hólapátolást, illetve Varjas Feri rokkant édesapjának is segíteni szeretne. Illés Bori a regény első részében még teherként gondol szüleire, akik csak akadályozzák abban, amit el szeretne érni, valamint más idősek irányában is tiszteletlen. A házban lakó idős Tibai nénit Pelián gúnynévvel illeti, és nem jut látogatja meg, nem enyhíti az idős hölgy magányát,

annak kifejezet kérése ellenére sem. Bori karakterfejlődése azonban ennél az úttörőtörvénynél is megjelenik. Ahogy haladunk előre az időben, egyre inkább felfedezi az idősök értékeit, tisztán látja „Pelikán” néni alakját, aki nem unalmas, csak szegény egyedül van, feladat nélkül és társaságra vágyik. Bori átlátja, hogy édesanyja amiatt nem jártas divatkérdésekben, mert minden idejét, erejét leköti a házfelügyelőség. „A gondolat, hogy anya nem azért nem olvas vagy jár színházba, mert nem szeretne, hanem, mert túl sok dolga van, és elfárad, mire már minden tennivalójával végzett, úgy megrémítette, mintha hirtelen valaki idegen termett volna előtte, s az arcába kiált valami soha nem érzékelt igazságot.” (Szabó, 1976, p. 204) Mindezeket átlátva Bori már teljes tisztelettel fordul a regény végére az idősök felé, segítő kezet nyújt feléjük, és próbálja megkönnyíteni életüket.

A Mondják meg Zsófikának címszereplőjének viszont vérében van az idősök tisztelete, úgy, mint ahogy Mikes Jutkánál is láthattuk. A regény fő történeti íve az a folyamat, ahogy a bokatörésen átesett Pongrácz bácsit ápolja, szerény, visszahúzódó, félős természete ellenére. Emellett szülei felé mindig szeretettel, tisztelettel fordult, édesanyjának ugyanúgy segít, mint korábban elhunyt édesapjának, annak ellenéri, hogy édesanyja sokáig nem érti meg Zsófi visszahúzódó jellemét.

8. pont: Az úttörő igaz, hű barát

A barátság egyik legszemléletesebb motívuma a Születésnap című műben jelenik meg, ahol Illés Bori (édesapja utasítására) megkéri Mikes Jutkát, hogy vállalja el édesanyja felgyógyulásáig a házfelügyelői feladatokat ellátását, mivel erre édesapja őt nem látja alkalmasnak. Mikes Jutka azonban, bár a munkáért járó fizetés rendkívül fontos lenne boldogulása, sőt továbbtanulása szempontjából, nem vállalja el a munkát. Önzetlen barátként jól látja, hogy az önállósághoz, a felnőtté váláshoz szükséges az, hogy Illés Bori most feladatot kapjon, egyedül kelljen megbirkóznia azokkal a feladatokkal, melyeket korábban édesanyja látott el, így végre megtapasztalhatja milyen igazából felnőttnek lenni, milyen kötelességeket kell ellátni, és jelleme fejlődése szempontjából ez elengedhetetlen.

A Születésnap című műben az igaz, hű barát ellentétére is szemléletes példát kapunk Szilvia csak kihasználja a fiatal kislányt, Borit. Csak amiatt barátkozik vele, hogy üzenetet küldjön vele, és végül még a kertészetben megkeresett pénzét is kicsalja tőle. A Szilviában való csalódás az a momentum regényben, ami a felnőtté válás útján elindítja Borit.

A másik regényben azonban Nagy Zsófia igaz barát. Dóra, és unokatestvére segítségére siet, hogy megakadályozzák azt, hogy nagybátyja külföldre szökjön. Teszi mindezt úgy, hogy utána büntetésre, fegyelmi tárgyalásra számíthat.

9. pont: Az úttörő bátor és fegyelmezett

Nagy Zsófia fegyelmezett lány, meg sem szólal, mikor óriási teherként zúdul a vállára a felismerés, hogy Pongrácz István nem tud segítségére sietni, édesapja nem fejezhette be utolsó mondatát. Bátor lány, mert annak ellenére, hogy fél Pongrácz bácsitól, segít neki.

Illés Bori bátorsága abban rejlik, hogy meri elismerni a hibáit, a gőgjét, és mer változtatni rajtuk. A sokszor érzelmeit uralni képtelen kislány fegyelmezetté válik a regény végére.

10. pont: Az úttörő szereti és védi a természetet

Az eddig felsorolt pontok közül talán ez jelenik meg legkisebb mértékben a két regényben. A két ifjúsági regény története nem integrálja hangsúlyosan ezen úttörőtörvényt, nem helyezi a történet középpontjába. Ennek ellenére érintőlegesen megjelenik a természet szeretete is a regényekben. A Születésnapban a politechnika képzés a kertészetben zajlik, a másik regényben Nagy Zsófia pedig családjával édesapja halála előtt minden hétvégén kirándult, s a kislány egyik legszebb emlékei közé tartoznak ezek a hétvégék.

11. pont: Az úttörő edzi testét és óvja egészségét

A testedzés motívuma egyik regényben sem jelenik meg számottevően, azonban az egészség védelme a Mondják meg Zsófikában című műben jelen van, elsősorban azokban a részekben, ahol Zsófi az édesapjától hallott tanácsokkal látja el Pongrácz bácsit, hogy az mielőbb felgyógyulhasson bokatöréséből.

Összegzés

A vizsgált két ifjúsági regényben több pontban is tükröződik az a társadalmi rendszer, amelynek keretei között íródott, fogalomhasználatában megjelennek az ifjúság korabeli életének szerves részét képező mozgalmi elemek, valamint az aktuális pedagógia kérdései is. A később született műben (Születésnap) sokkal erőteljesebben láthatóak ezek a vonások. A Mondják meg Zsófikának című műben azonban sokkal hangsúlyosabban jelenik meg a nevelés, illetve kifejezetten a nevelés tervezésének kérdésköre is. A kutatás adatai alapján azonban nem jelenthető ki, hogy ezen fogalmak megjelenése, valamint a szocialista embereszményhez kapcsolódó fiatalság bemutatása a szerző céljai között szerepelt volna.

A művek elemzése után látható, hogy az Úttörők pontjai közül a kutatás kezdetekor kizárt 4 pont egyáltalán nem hangsúlyos a regényben. Az Úttörők „törvényei” közül Szabó Magda regényében az 8 pont jelenik meg hangsúlyosan, mely bármely polgári társadalomban hangsúlyos értéknek jelenne meg az ifjúság nevelésével kapcsolatosan: a felebaráti szeretet, tisztelet, őszinteség, az idősek védelme. A két regény teljesen más szemszögből íródott, hiszen míg a Születésnap egy önző, csak önmagára gondoló 14 éves lány, addig a Mondják meg Zsófikának egy önzetlen 11 éves kislány története. Azonban a két regény végére már két olyan lánnyal állunk szemben, akik magukban hordozzák mindazokat a tulajdonságokat, melyek értéket tudnak képviselni a világban,

és amelyre építeni lehet. Bár a regények a 1950-es évek végén, '60-as évek elején jelentek meg, és a kiadók célkitűzése között szerepelhetett az ifjúság nevelése is, nem nevezhetők a kommunista ideológia hordozóinak, a szocialista embertípus formálásának eszközeinek.

Irodalomjegyzék

- Bolvári-Takács, G. (1995). Az MSZMP művelődéspolitikai irányelveinek keletkezéstörténete. *Múltunk*, 40(4), 115-132.
- Bolvári-Takács, G. (2011). A Magyar Szocialista Munkáspárt művészetpolitikájának fő vonásai, 1956-1989. In G. Pusztai & N. Németh (Szerk.), *Útközben. A Neveléstudományi Doktori Program Évkönyvei* (pp. 279-299). University of Debrecen, Center for Higher Education Research and Development.
- Darázs, E., Gyárfás, E., & Hazai, L. (1967). *Két évtized – Az úttörő mozgalom történetéből*. Móra Ferenc Ifjúsági Könyvkiadó.
- Dobi, I., & Kiss K. (1962). Az 1961. évi III. törvény a Magyar Népköztársaság oktatási rendszeréről. *Magyar pedagógia : a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának folyóirata*, 62(1), 1-7.
- Dobcsányi, F. (1961). A fizikai munkára nevelés lehetőségei az Úttörő Mozgalomban. *Módszertani közlemények*, 1(1), 67-71.
- Durkó, M. (1961). Szocialista műveltség- és embereszmény. *Magyar pedagógia*, 61(2), 167-187.
- Dúró, L. (1951). Az úttörőcsapat és az iskola együttműködése. *Köznevelés*, 7(11), 501-502.
- Glatz, F. (2010). Magyarország a szovjet zónában és a rendszerváltásban, 1945-1990. Források, adattárak Magyarország és a magyarság II. világháború utáni történetéhez. *Történelmi szemle*, 52(1), 1-11.
- Halász, G. (1988). *Az ifjúság nevelése és az oktatáspolitikai Magyarország a hatvanasévek elején - történeti politikai elemzés*. Oktatókutató Intézet. http://halaszg.elte.hu/download/Ifjusag_nevelese.htm
- Horváth, L. (1989) Cserkészlet és/vagy úttörőmozgalom? (1944-1948). *Honismeret*, 17(6), 47-51.
- Kádár, J. (1962) Társadalmunk fontos feladata az oktatási rendszer fejlesztése. *Köznevelés*, 18(10), 284.
- Kéri, K. (2003). Gyermekképzés Magyarországon az 1950-es évek első felében. In Pukánszky B. (Szerk.), *Két évszázad gyermekei – A tizenkilencedik-huszedik század gyermekkorának története* (pp. 229-245). Eötvös József Kiadó.
- Kónya, J. (2008). *Szabó Magda: Ez mind én voltam...* Jaffa.
- Nádházi, L., & P. Miklós, T. (Szerk.). (1999). *A Magyar Úttörőmozgalom történeti kronológiája*. Magyar Úttörők Szövetsége.
- Nagy, J. (Szerk.). (1962). *Nevelési Terv*. Országos Pedagógiai Intézet.
- Nagy, J. (1962). A nevelési terv munkálatairól. *Pedagógiai szemle*, 12(7-8), 675-686.
- P. Miklós, T. (2007). A magyar cserkészfiúk szövetsége és az úttörőmozgalom egyesülése 1948-ban. *Új pedagógiai szemle*, 57(9), 153-181.
- Pukánszky, B. & Németh, A. (1996). *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt.
- Somogyvári, L. (2014). Az iskolán belüli és kívüli nevelés színterei az 1960-as évek Magyarországon – beavatás az úttörőmozgalmi életbe. *Iskolakultúra: pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata*, 24(3), 51-59.
- Somogyvári, L. (2015). A gyakorlati foglalkozás bevezetése az általános iskolában (1958–1965). *Educatio*, 24(4), 79-90.
- Szabó, M. (1968). *Mondják meg Zsófikának*. Magvető Könyvkiadó.
- Szabó, M. (1976). *Születésnap: Regény*. Móra Ferenc Könyvkiadó.
- Szarka, J. (1964). A szocialista ember neveléséről. *Társadalmi szemle*, 19(8-9), 48-60.

Huszár Zoltán

FEJEZETEK A PÉCSI BÁNYAVIDÉK OKTATÁSTÖRTÉNETÉBŐL: A PÉCSBÁNYATELEPI DGT ELEMI NÉPISKOLA (1856–1944)

Absztrakt

Az oktatás a múltban és a jelenben egyaránt fontos szegmens egy társadalom életében, függetlenül attól, hogy azt milyen módon kezeli az adott régió – földrajzi egység – felelős vezető elitje. Jelen tanulmány egy olyan korszakból merít példát, amikor az oktatási adminisztráció belátta, hogy a fiatal nemzedékek képzése, tanítása a jövő záloga, ezért minden vonatkozásban jelentős áldozatokat hozott annak érdekében, hogy azt európai szintre emelje. Ehhez az országban működő, nagy tőkeerővel rendelkező cégek támogatását is elnyerte, amelyek többsége, hogy írni-olvasni jól tudó munkásokra tegyen szert, maga is alapított iskolákat, amelyekben a szükséges infrastruktúrán túl a tanárok javadalmazásairól is gondoskodott. A ma is működő, a DGT (Dunagőzhajózási Társaság) által 1856-ban nyitott pécsbányai iskola kiemelkedő példája ennek a szemléletnek és gondoskodásnak. A nyitás körülményeit és az iskola működését bemutató tanulmány elsősorban levéltári alap kutatásokra épül. Célja annak a bemutatása, hogy a jól megfontolt, átgondolt oktatáspolitikai milyen virágzó intézményrendszert képes létrehozni, és annak milyen hatása van az adott mikro- és makrotársadalomra. A levéltári források feldolgozása manuális módon történt; a kortörténeti háttér megrajzolását szakirodalmi adatok segítették. A kutatás összegzésképpen nem nehéz arra a következtetésre jutni, hogy a vizsgált kor oktatáspolitikája sok vonatkozásban példa lehet a jelen számára is, és rámutat arra, hogy a kisgyermekkorban kezdődő oktatás-nevelés a társadalom fejlődésének az egyik legfontosabb záloga..

Kulcsszavak: DGT iskolalapító tevékenység; elemi népoktatás; társulati iskolák

Bevezetés¹

„Csak az olyan nemzetnek a tömegei dönthetnek öntudatosan sorsukról, amelyeknek megvan ehhez az intelligenciájuk.”
(Klebensberg, 1926/ 1990, p. 266)

A 19. század közepén a bányászat erőteljes térhódításával egyre sürgetőbb problémát jelentett a pécsvidéki bányatelepen élő gyerekek iskoláztatása, ami időben először Pécs VI. kerületében, Pécsbányán (Pécsbányatelepen) jelentkezett. A Dunagőzhajózási

¹ A tanulmány a szerző Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Interdiszciplináris Doktori Iskolájában 2007-ben benyújtott és megvédett PhD-disszertációjának egyik, részben átszerkesztett alfejezete, amelyet ebben a formában publikációként még nem közölt. Forrás: Huszár Z., 2007

Társaság (DGT, vagy Társaság) 1852-ben kezdte meg a kutatómunkát a pécsi szénmedencében (Grössing et al., 1979) és négy évvel később, 1856-ban már az első elemi iskoláját is megnyitotta Pécsbányatelepen, ekkor még egyetlen tanítóval, a morva származású Trefil Jánossal (DGT, 1894; Babics, 1952).² A vállalat saját feladatának tekintette az iskola felszerelését és fenntartását, ám a „szükséges tanszerekkel teljesen ellátott” (DGT, 1894, p. 46) oktatási intézményt csak a bányamunkások gyermekei látogathatták. Arra, hogy az iskola a bányatelepen lakó nem társulati munkavállalók gyermekei előtt is megnyissa kapuit, még hosszú évekig kellett várni, ami a Társaság szempontjából érthető volt, viszont a város számára égető problémát jelentett. Az 1868. évi XXXVIII. tc., amely „a népiskolai közoktatás tárgyában” született, elvileg változtatott a helyzeten. Ennek nyomán ugyan közös – tehát társulati és községi – iskolának nyilvánította a vállalat (Babics, 1952), de arról, hogy ez csak elméletben volt így, egy egész évtizedet felölelő levelezés tanúskodik. Az első, 1873. december 4-én kelt kétnyelvű – magyar és német nyelven megfogalmazott – levelet még Pécs szab. kir. város főjegyzőjeként jegyezte a későbbi nagy formátumú polgármester, Aidinger János. Levelében a „bányatelepen lakó nem társulati munkások” problémájára hívta fel a „Dunagőzhajózási társulat tekintetes Igazgatósága” figyelmét. Ezen munkások „együtt véve mintegy 30-ra menő tanköteles gyermekei, miután egy felől a városban levő tanodákat – ezeknek nagy távolsága miatt – nem látogathatják, s más felől miután a tisztelt társaság által fenntartott társulati iskolába fel nem vétetnek, a legszükségesebb oktatás nélkül maradni kénytelenek... És mert szoros kötelességünknek tartjuk ezen egyéneket az emberi társadalomnak megmenteni, vagyunk bátrak a tisztelt Igazgatóságot hivatalosan megkeresni, miszerint említett gyermekeket a bányatelepi iskolába felvenni és a kellő oktatásban részesíteni szíveskedjék.” Mindezt azzal az érveléssel is megerősíteni vélte Aidinger, hogy „városunk közönsége nincs azon anyagi helyzetben, hogy ezek részére – külön tanoda felállítása által - a nélkülözhetetlen oktatásról gondoskodjék.” (MNL Z 1481 58. cs. 70. t.) A Bányai Igazgatóság vezetése azonban vagy nem találta megalapozottnak a kérést, vagy más problémák vonták el a figyelmét, mert Aidinger hat évvel később, 1879. július 11-én, ekkor már polgármesterként, és mint „Pécs sz. kir. város községi iskolaszékének az elnöke” ismét feltette a Társaság pécsi vezetőinek a kérdést, hogy „vajon nem lenne-e hajlandó a jelzett gyermekeket tanodájába befogadni és saját tanerői által oktatni, s ha igen, minő feltételek mellett?” (MNL Z 1481 61. cs. 71. t.) (Hogy a diskurzus közben az érintett gyermekek milyen iskolába jártak, és egyáltalán részt vettek-e a közoktatásban, arról nincsen információm. H. Z.) A problémát végül a Bányai Igazgatóság 1890. július 26-án kelt, Aidinger polgármesterhez intézett levele oldotta meg, megfogalmazva azokat a feltételeket, amelyek mellett hajlandó volt befogadni a Pécsbányatelepen lakó nem bányászszülők gyermekeit: „Hajlandók vagyunk egy körülbelül 80 tanulónak megfelelő iskolatermet rendelkezésre bocsátani, anélkül,

² Más források Trefil Ágoston néven említik az iskola első kántortanítóját, aki Vojtják Antal plébános mellett tevékenykedett. Ld. MNL Z 1481 61. cs. 71. t. Werb Károly igazgatótanító „Az Első Dunagőzhajózási Társaság által fenntartott pécsbányatelepi elemi népiskola 50 éves múltjának története” c. írása 1924. december 31-i keltezéssel. (Továbbiakban: Werb Károly iskolatörténete) Werb Károlyhoz a még vele „együttműködő Vizer Endrétől hallomás útján” jutottak el az iskolaalapításra vonatkozó információk.

hogy Pécs szab. kir. várostól ezért bért és a gyermekektől tandíjat igényelnék.” És ezután következtek a feltételek: „Pécs szab. kir. város vállalja ezen iskolaterem berendezését, fenntartását és tanszerekkel való ellátását saját terhére... Ezen berendezés Pécs szab. kir. város tulajdonát képezi. Ugyancsak vállalja Pécs szab. kir. város a tanító díjazását, mégpedig ugyanazon illetményeket, amelyeket a társulat tanítói élveznek...Mivel a tanító nem lehet társulatunk nyugdíjintézetének a tagja, Pécs szab. kir. város kötelessége lesz annak nyugdírbiztosítását rendezni. A nyugdírbiztosításból kifolyólag az iskola fenntartót terhelő járulékok, illetékek vagy kötelezettségek ezen tanítóra nézve Pécs szab. kir. várost terhelik. Ezen tanító kinevezése és esetleges elbocsátása a Dunagőzhajózási Társaság részéről Pécs szab. kir. város polgármesterével egyetértőleg történik. A tanító egyébként kizárólag társulati iskolánk igazgatójának van alárendelve.” (MNL Z 1481 62. cs. 76. t.) Az iskolafenntartók ugyanakkor megígérték, hogy a „nem társulati tanulók a társulatiaktól nem fognak elkülöníttetni”, és kijelentették, hogy „Pécs szab. kir. város községi iskolaszékének iskoláink ügyébe beavatkozási joga nem lesz.” Válaszlevelében Aidinger arról biztosította a „Nagytekintetű Igazgatóságot”, hogy az általa szabott feltételeket „készséggel elfogadjuk”, és javaslatokat tett az egyes pontokban meghatározott feltételek teljesítésének a körülményeire; az osztályterem felszerelésére, a költségek kiegyenlítésének módjára, stb. is. (MNL Z 1481 61. cs. 71. t.)

A pécsbányatelepi DGT elemi népiskola működése

A DGT iskolaalapítása, bármilyen nemes célt is szolgált, eleinte nem összekötötte, hanem inkább szembe állította a bányászkolónia, mi több, a város lakóit, ill. a Társaság és Pécs város vezetőit. A Társaság ugyanakkor nem lett volna „igazi” tőkés nagyvállalat, amelynél elsődleges szempont a vállalati érdek volt, ha a probléma rendezéséhez nem szab saját feltételeket, és mint láthatjuk, e vonatkozásban elég távol állt tőle a más területeken gyakorinak számító „jótékonykodás.” (Huszár, 1995) Ugyanakkor vitathatatlannak tűnik, hogy az első bányatelepi iskola megnyitása az egész térségre nagy hatást gyakorolt, többek között abban, hogy új, segítő lehetőségeket jelentett az elemi iskoláztatás terén nehéz helyzetben lévő városvezetés előtt. A pécsbányai iskola osztálytermének berendezési tárgyait Pécs városa adta kölcsön 1891-ben. Ez a következőkből állt: (MLN Z 271 84. cs. 155. t.)

- 10 db támlás hátulésű külön-külön kihúzható egyenként 2,16 m hosszú pad 40 üléssel
- 1 db faszék (katonai beszállásoláskor eltűnt – valószínű az I. világháború alatt. H. Z.)
- 1 db nagy fekete vonalazott tábla, falon láncon függő
- 1 db támalakú asztal, elzárható kettős fiókkal
- 1 db dobogó (tanszék)
- 1 db szabadon álló táblaállvány kettős vezetékkel és csigával, rajta két festett és vonalazott iskolai táblával.

Az első társulati iskola sok vonatkozásban már az alapítása pillanatában követendő példának, mondhatni, mintaiskolának számított, olyan helynek, ahol kitüntetés volt tanulni és tanítani. Ezt nemcsak a vállalatvezetés gondolta így, hanem az intézményben működő tanítók is. Mindezt a következőképpen fogalmazta meg iskolatörténetében Werb Károly, aki 1923-1931-ig az iskola igazgatótanítója volt: „...fenntartója kizárólag a Dunagőzhajózási Társaság, anyagi támogatást sem államtól, községtől, v. felekezettől eddig még soha igénybe nem vett. S ez az iskolának szerencséje is volt. Tudjuk ugyanis tapasztalatból, hogy ott, ahol az iskolát sokan tartják fenn, az nagyon ingatag alapokon áll s a tanító huzza mindig a legrövidebbet.” (MNL Z 1481 61. cs. 71. t.)

Az alapításakor csupán egy tanerős iskola gyors fejlődésnek indult. 1861-ben a Társaság Fuchs Ádámot, a „kiváló pedagógiai érzékkel megáldott, szorgalmas, kitartó és vasakarattal rendelkező tanférfiút” nevezte ki kántortanítónak az időközben elhalálózott Trefil helyére. Az új tanító felesége kézimunkára tanította a lányokat. (MNL Z 1481 61. cs. 71. t.). 1865-ben „az iskolai oktatás támogatására, továbbá önművelés és szórakozás céljából” könyvtárral gyarapodott az intézmény. Az időközben főtanítóvá (Oberlehrer-ré) előléptetett Fuchs Ádám „...Miután abban az időben a tanítási nyelv a német volt, meghozatta Saatzer, Niedergesäs és Ditte német pedagógusok vezérkönyveit, Grube és Henschl módszeres számtani vezérkönyveit; járt az iskolának a Dresdában megjelenő Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung, a bécsi Schulbote és a Bergmanns-freund. A magyar lapok közül a sovány Néptanítók Lapja, a Néptanoda és a Katholikus Szemle.” (MNL Z 1481 61. cs. 71. t. pp. 2-3). A könyvtárban elhelyezett kötetek száma 1893-ban 2.502 volt, és ebben az évben 100 könyvkölcsönző 2.004 kötetet olvasott. (DGT, 1894). 1894-ben, fennállása 38. évében – miután a „nem bányász gyerekeket” is befogadta – a hitoktatón kívül 8 tanítót és tanítónőt, továbbá két kézimunkatanítónőt alkalmazott az iskola. A tanítók közül egyet – a korábban ismertetett megállapodásnak megfelelően – Pécs szab. kir. város fizetett (DGT, 1894).

A tanítás ekkor két, emeletes épületben zajlott. Az ún. „alsó épületnek” négy nagy terme, lépcsőfeljárata, tanácskozási terme, szertára és egy 27,75 m hosszú és 2,8 m széles folyosója volt, ahol télen a gyerekek eltölthették az óráközi szüneteket, és ahol a ruháikat felakaszthatták. Az iskolaépülethez tartozott fákkal körülvett „tornázó”, játszótér és iskolakert. A „felső épületben” – amelyben az 1870-es évek végéig a bányai igazgatóság volt elhelyezve (MNL Z 1481 61. cs. 71. t.) – három tanterem, egy iroda és egy könyvtár volt, ill. a szomszédos házban – amely a társulat kémiai laboratóriuma volt – ugyancsak kialakítottak egy tantermet. A „felső épület” irodáját és könyvtárszobáját 1879-ben tanteremmé alakították (DGT, 1894; MNL Z 1481 61. cs. 71. t.).

Az iskola történetében jelentős dátumnak számít 1880. szeptember 25. A pécsi bányaművekbe ellátogató I. Ferenc József császár és király ezen a napon a pécsbányatelepi iskolát is megtekintette, mi több, mintaiskolának nevezte. Hasonlóképpen vélekedett az intézményről Trefort Ágoston kultuszminiszter, aki 1883 májusában, és József főherceg is, aki 1883 szeptemberében látogatta meg a pécsbányatelepi társulati iskolát. (MNL Z 1481 61. cs. 71. t.).

A tanulók létszámáról és összetételéről a „Pécsbányatelepi népiskola statisztikai átnézete az 1893-94-es tanévről” c. kimutatásból (MNL Z 1481 58. cs. 70. t.) kapunk pontos adatokat. Ebben a tanévben, „az érdemekben gazdag Fuchs ig. tanító nyugalomba vonulása után az... országosan elismert jó tanító és tanügyi író, Schmidt Boldizsár vette át az iskola igazgatását és vezetését, akit a bányai igazgatóság Szabolcsbányatelepről helyezett ide át.” (MNL Z 1481 61. cs. 71. t. p. 5). Az említett kimutatás szerint két első, egy második, két harmadik, két negyedik és egy ötödik „rendes” osztályt tartottak nyilván az intézményben, ehhez csatlakozott az ún. „ismétlő iskola” I. és II. osztálya, külön a fiúknak és külön a lányoknak. Az öt „rendes” évfolyamban összesen 613 gyermek – 580 „társulati”, és 33 „nem társulati” – kezdett a tanév elején, míg az ismétlő iskolát összesen 196 - 188 „társulati” és 8 „nem társulati” – diák kezdte meg. Ez a létszám a tanév során – kimaradás, ill. egy tanuló elhalálása miatt – 601-re, ill. 165-re csökkent. A lemorzsolódás különösen az ismétlő osztályokban volt jelentős. A 766 tanuló megoszlásáról nemek, vallás és nemzetiség szerint kapunk tájékoztatást a korabeli forrásokból. E szerint 392 fiú és 374 lány látogatta az iskolát. 742 tanuló római katolikus, 15 ágostai evangélikus, 4 helvét evangélikus és 5 izraelita vallású volt. A tanulók a nemzetiségi megoszlása a következőképpen alakult. A németek voltak a legtöbben (451), őket követték a magyarok (123), majd a csehek (89), a morvák (63), a krajnaiak (20), a tótok (19), végül 1 horvát gyerek is tanult az iskolában. Az iskolai statisztika tartalmazza még a tanulók életkori adatait (az 1878 – 1887 között született gyerekek látogatták ebben az évben az iskolát), a tanulók előmenetelét, amely szerint 49 kitűnő rendű, 120 jeles rendű, 493 elsőrendű és 104 másodrendű eredmény született az adott tanévben. Pontos tájékoztatást kapunk az egyes osztályok mulasztási átlagáról, ill. a tanulók haladásáról olvasás, írás, számolás, magyar helyesírás és német olvasás tantárgyakból. A tanítás, a német anyanyelvű tanulók magas létszáma ellenére is, csak 1892-ig zajlott német nyelven, német nyelvű tankönyvek alapján. A tanítók ennek megfelelően baranyai és tolnai, esetleg más vidékről származó németek voltak (Tilkovszky, 1988). A magyar tannyelvű oktatás Babics szerint azonban nem jelentett nagy nehézséget a német anyanyelvű gyerekek számára, mivel mindannyian jól beszéltek magyarul, bár a mindennapi életben nagy valószínűséggel inkább a saját anyanyelvükből kölcsönzött elemekkel színesített „kolonische deutsch”-ot használták. Sokkal nehezebb helyzetben voltak a magyar bányászok gyermekei, amikor német nyelven kellett tanulniuk. (Babics, 1952). Az új tannyelv bevezetése ennek ellenére fokozatosan történt, és az volt a fő célja, hogy a nem magyar gyermekek a hat osztály elvégzése után már valóban jól tudjanak magyarul. Ezt a magyar nyelv tanításában, ill. tanulásában legjobb eredményt elért tanítók és tanulók jutalmazásával sikeresen ösztönözték. A diákok közül azok részesülhettek például az Országos Középtanodai Tanáregylet 1871-ben felajánlott 129 forint 40 krajcár évi kamatából, akik „az általános jó előmenetel és erkölcsös magaviseleten kívül a magyar nyelv ismeretében az illető tanárok által mint legjártasabb fog kijelöltetni.” (MNL Z 1481 59. cs. 70 t; Tilkovszky, 1988, p. 115). Az összeg kezelésével a bányatelepi társláda igazgatóságát bízták meg. A tanulók jutalmazását több alapítvány is támogatta, többek között a Pécsi Takarékpénztár, amely „a pécsbányatelepi iskolának minden évben bizonyos összeget ad kiosztás végett.” (DGT, 1894, p. 46).

Az iskolai statisztika adatait tükrözi többé-kevésbé a Társulat 1894-es kiadványa is, amely megállapítja, hogy „a gyermekek szellemi tehetségét illetőleg 22% jó, 58% közép és 20% gyenge felfogási képességgel bír. Az iskolalátogatási viszonyok kedvezők, a legtöbb mulasztás meghúlési betegségből származik, a sokszor hiányos öltözék vagy nagy távolság miatt. Rövidlátás és hebegés csak egyes esetekben fordul elő.” (DGT, 1894. p. 47).

Az iskolás gyermekek (6–13 év közötti korosztály) magasságáról, súlyáról, haj- és szemszínéről ugyancsak készítettek statisztikát ebben a tanévben. Az 1894-es táblázat 1.004 gyermek adatait tartalmazta. (Az akkor működő három bányatelepi iskolában összesen 1.368 gyermek tanult ebben a tanévben, ennek több mint a fele a pécsbányai iskolába járt (DGT, 1894).

A tíz évvel későbbi, az 1904-1905-ös tanév némileg módosult statisztikai áttekintése ennél részben kevesebb, más vonatkozásban viszont több adatot tartalmaz. Értésülhetünk belőle az osztályok és a tanulók számáról, az iskolások nem, honosság, vallás, anyanyelv és életkor szerinti megoszlásáról, ill. az általános előmenetelükről és a hiányzási átlagokról, ugyanakkor nem közölt adatokat az egyes tantárgyakban elért előmenetelről. Megtudhatjuk viszont, hogy hányan léptek ki az iskolából bizonyítvánnyal, hányan ítéltettek osztályismétlésre, és hányan léphettek magasabb osztályba. Mindent összevetve az iskolai statisztika kiválóan érzékelteti, hogyan változtak tíz év alatt a legfontosabb kategóriákban a mutatók. A létszám 766-ról 816-ra nőtt, ebből 421 volt a fiú és 395 a leány. Az új kategóriának számító honosság szerint 421 számított belföldinek, 395 külföldinek. Anyanyelv vonatkozásában továbbra is a német anyanyelvűek voltak a legtöbben (542). Utánuk következtek a magyarok (158), a csehek (59), a morvák (37), a krajnaiak (17) és a tótok (3). Vallási megoszlás szerint 800-an vallották magukat római katolikusnak, 13-an ágostai hitvallású evangélikusnak és 3-an izraelitának. A tanulmányi eredmények a következőképpen alakultak: 39 volt a kitűnő rendű, 113 a jeles rendű, 556 az elsőrendű, 108 a másodrendű tanuló (MNL Z 1481 61. cs. 71. t.).

Kissé furcsa színezetet ad a statisztikának az a tény, hogy a Társaság saját adatközlése szerint a tanítás nyelve a túlnyomó német anyanyelvűség ellenére ekkor már mindegyik társulati iskolában – így a pécsbányaiban is, ahova a három iskolát látogató, összesen 1.305 tanuló nagy többsége járt – a magyar volt. A tanítói létszám a tanulók számának megfelelően változott a tíz évvel korábbihoz képest: a hitoktatón kívül hét tanító, két tanítónő és egy kézimunkatanítónő oktatta a gyerekeket (DGT, 1905).

A DGT tanítói a havi bérükön túl még számos juttatásban részesültek. Ezt tanúsítja az a tanítói álláshirdetés, amelyet a pécsbányatelepi, ill. a vasasi társulati iskolákban megüresedett osztálytanítói állás betöltése céljából 1914 augusztusában tett közzé a vállalat (MNL Z 1481 61. cs. 71. t.). Ebben 1.100 korona kezdő évi fizetést ajánlott előzetes havi részletekben, két szobából és előszobából vagy konyhából álló lakást, évi 30 q kőszén és 10 úrméter tűzifa erejéig ingyenes fűtést a nőtlen, kétszeres mennyiség erejéig a női tanító részére. Bár az új tanító alkalmazása ideiglenes volt, ha kielégítőnek találták a munkáját, véglegesítették. Az alkalmazást a következő feltételekhez kötötték: tanítói oklevél, a magyar és német nyelv tökéletes ismerete. A pályázatot a Bányagazgatósághoz kellett benyújtani. A tanítók a kedvezményesnek tűnő juttatások ellenére

sem voltak maradéktalanul elégedettek a javadalmazásukkal. Werb Károly szerint egészen 1921-ig kellett várniuk, hogy „az ország legjobban fizetett tanítói sorába” emelkedjenek, amit az iskolaigazgató egyértelműen az akkori bányaigazgatónak, Dr. Jičinský Jaroslavnak és az iskola érdekében „mindig messzemenően eljáró” orosz Bálványi Endre adminisztratív igazgatóhelyettesnek tulajdonított (MNL Z 1481 61. cs. 71. t, p. 9).

1909-ben, 16 évi igazgatói tevékenység után Schmidt Boldizsár is nyugalomba vonult. Helyette Vizer Endre került az iskola élére, majd három évvel később, 1913-ban Haffner Vilmos. Az 1914-ben kitört I. világháború több vonatkozásban beszűremkedett az iskolai életbe is. A két épület „evakuáltak tanyája és kaszárnya lett”. (MNL Z 1481 61. cs. 71. t, p. 6) 1915-ben isztriai internáltakat költöztettek a tantermekbe, így a bányatelep iskolaköteles gyermekei csak igen hiányos oktatásban részesülhettek. Később a katonaság foglalta le az iskolát, ami azt jelentette, hogy az egyes osztályok heti kétszer félnapi oktatásban részesültek a kaszinó nagytermében. Csak a hatodik osztályban folyt rendes tanítás (MNL Z 1481 61. cs. 71. t.). Bármilyen szervezeten működtek is a társulati iskolák, az ott folyó oktató-, nevelőmunka szinte teljesen ellehetetlenült. Az 1915-16. tanév előmeneteli és mulasztási naplója szerint a második háborús év végén 637 beiratkozott tanulója volt az iskolának (MNL Z 1481 58. cs. 70. t.). A legtöbbjük (620) a római katolikus vallást gyakorolta, de volt közöttük ágostai hitvallású evangélikus (10), görög katolikus (4), református (2) és izraelita (1) is. A tanulók közül 429 vallotta magát német, 173 magyar, 29 cseh, 2 lengyel, 2 angol, 1 morva és 1 krajnai anyanyelvűnek. A kimutatás új rovata szerint az iskola 464 nem magyar anyanyelvű diákja közül az év végén 419 beszélt kielégítően magyarul (MNL Z 1481 58. cs. 70. t.).

1918-ban véget ért a háború, de mire a tanítók és a tanulók kiheverték volna a háborús károkat, „jött a kommün, a szerb megszállással, amely munkásainkat megfertőzte, ifjúságunkat pedig lelkiileg megmérgezte” (MNL Z 1481 61. cs. 71. t, p. 6). Fontos megjegyezni, hogy az 1924-ben írt „Iskolatörténet” ebben a vonatkozásban – nyilvánvalóan a korszellemhez alkalmazkodva – kissé más képet fest a „kommün” időszakáról, mint az a dokumentum, amely a „Pécsbányatelep, Mecsekszabolcs és Vasasbányatelep tanítótestületeinek a munkás-eltársak bizalmi férfiainak részvételével 1919. április 5-én tartott együttes tanácskozmánya” alkalmából készült (MNL Z 1481 59. cs. 70. t.). Ebben az áll, hogy „a tantestület csatlakozik a párthoz, mert érdekeinek védelmét sehol másutt nem remélheti, és lelkesedéssel szolgálja a szociáldemokrácia ügyét... mert a párt ellensége a szellemi munka kizsárolásának is. ... A demokrácia iskolája nem hajlandó a régi rendszert szolgálni és a tanítóság is szakít a megalkuvás gyáva politikájával.” Bár kézjegyek nem szerepelnek a géppel írt dokumentumon, a résztvevők felsorolásánál, sk. kiterjesztéssel, ott találjuk szinte az összes társulati tanító nevét, élükön a magasztos iskolatörténetet megíró Werb Károllyal és mindazokkal, akik néhány év múlva, mint később látni fogjuk, a Trianont gyászoló nemzeti szellem leglelkesebb szószólóivá váltak: Jekl (Jéki) Antallal, Glatt Győzővel, Ambruszt (Ambrus) Antallal, Kiesz Ferencsel, Löhr Károllyal. Bár ez a lista közel sem teljes (16 tanító szerepel rajta), ők azok, akik a társulati iskolák fennállása során valamennyien betöltötték az igazgatótanítói posztot. A Bányai igazgatósághoz címzett éves jelentésüket már 1919 júniusában –

alig két hónappal az ominózus „tanácskozmány” után - a következő, vagy hasonló tartalmú sorokkal zárták: „Végül hálás köszönetemet tartozom kifejezni azon jóindulatért, mellyel iskolánkat fenntartani és minden szükséges anyagiakkal ellátni méltóztatott. Alázatos szolgálója...” (MNL Z 1481 62. cs. 73. t.)

A háborút követő első békeévben, de a szerb megszállás alatt - az 1918-19-es tanévben - az igazgatói jelentések szerint nagyban „gátolta és súlyosan hátráltatta a tanítás eredményét az a féktelenség és szabadosság, melyet a jelen politikai helyzet vetett felszínre.” Emellett „spanyol és vérhas betegség” is felütötte a fejét a tanulók között, így a pécsbányatelepi iskolába beírt 457 mindennapi- és 145 vasárnapi (összesen 602) iskolás szokatlanul magas mulasztási átlagot produkált. A diákok összesen 20.344 félnapot hiányoztak, ebből 11.876-ot igazoltan, 8.468-at igazolatlanul, de ebben a tanévben még bírságot sem kellett fizetniük a mulasztások miatt. Ez tanulónként 33,7 félnapos hiányzást eredményezett. (MNL Z 1481 61. cs. 71. t.) Az 1919-20-as tanévre valamenynyit javult a helyzet: a 656-ra emelkedett tanulói létszám mellett 18.608-ra csökkent a mulasztott félnapok száma, amiből egy tanulóra 27,5 félnapos hiányzás jutott. Ezért a szülők fizetéséből összesen 2.442 korona 70 fillér bírságot vont le a vállalat (MNL Z 1481 61. cs. 71. t.) Az 1923-24-es tanévre beírt 616 diák hiányzási átlaga már „csak” 17,6 félnap volt; az iskolában tehát kezdett visszaállni a normális rend (MNL Z 1481 61. cs. 71. t.).

A háború utáni időszak nehéz évein a vállalat különféle juttatásokkal próbálta átsegíteni az iskolát. Ez nyilvánul meg abból a köszönőlevélből, amelyet 1924 januárjában a tantestület Werb Károly igazgató kezdeményezésére küldött Bálványi Endre DGT főfelügyelőnek, adminisztratív igazgatóhelyettesnek „az iskolaügy lelkes vezetőjének azon odaadó szeretetéért, jóindulatáért, mellyel tantestületünket alkalmazza, s amely jóindulat főleg a karácsonykor kapott tekintélyes összegű jutalékokban nyert kifejezést. Ez arra ösztönözte a tanítókat, hogy a gondjaikra bízott bányász gyermekeket „hatványozott buzgalommal” neveljék, „vallásos, hazafias szellemben úgy, hogy díszére válják szegény, megcsonkított hazánknak.” (MNL Z 1481 61. cs. 71. t.)

Az iskolának az éves jelentés szerint ebben a tanévben 8 okleveles, véglegesen kinevezett tanítója volt, beleértve az igazgatót is. Ez a létszám 1933-ra 5 főre csökkent (MNL Z 1481 61. cs. 71. t.).³ Ebben óriási szerepe lehetett azoknak a nagyarányú létszámcsökkentéseknek, amelyek 1922 után napirendre kerültek a bányamunkás, de különösen hivatali, adminisztratív dolgozók létszámánál. A dolgozói létszámcsökkenés a társulati tanulók számának folyamatos apadását vonta maga után. A tanfelügyelői látogatásokról készített jegyzőkönyvek többsége a változó viszonyok ellenére pozitívan értékelte az iskolában folytatott oktató-nevelő munkát. „A tantervek helyesen ki vannak dolgozva, a haladási és a többi napló rendben vezetettek, a mulasztások pontosan ki vannak mutatva. ...A tanítás modern pedagógiai elvek szerint történik és a rendelkezésre álló időhöz mérten eredményes.” (MNL Z 1481 59. cs. 70. t.)

³ Werb Károly 1924. december 31-én lezárt „Iskolatörténetében” 9 tanítót és egy kézimunka mesternőt sorolt fel az 1923-24-es tanév derekán, akik a következők voltak: Werb Károly, Leordinay Dominika, Glatt Győző, Varajti Károly, Seszták Antal (állami), Sass Ernő, Benkő Ferenc, Keblics István, Decleva Géza és a kézimunka tanítónő, Rechberg Anna.

A jegyzőkönyvben is említett időhiány főleg az ismétlőiskolában okozott gondot, ahol elméletileg vasárnap 8-11-ig volt tanítás, de az 1921. évi XXX. törvénycikk (1921. évi XXX. törvénycikk az iskoláztatási kötelesség teljesítésének biztosításáról) életbe léptetése után a 10 órakor kezdődő istentiszteleten az egész intézménynek részt kellett vennie, és ez egyharmadával csökkentette az egyébként is rövidre szabott tanítási időt. A királyi tanfelügyelőség ezért el is marasztalta Werb Károly igazgatót, aki nem tagadta a fennálló problémát – „a tanításra ennek folytán kevés idő állt rendelkezésünkre” – és az egyetlen megoldást a miserend átszervezésében látta. Bartinai Ferenc apát plébános azonban mereven elzárkózott a változtatástól, mi több, erőszakos, rideg magatartásával nagyban hozzájárult ahhoz, hogy a tanulók – különösen télidőben, amikor „jó ruha és komoly lábbeli” hiányában csak nagy áldozatok árán tudtak eljutni a templomba – egyre nagyobb létszámban maradtak távol a vasárnapi istentiszteletekről. Az igazgató, humanitárius okokra hivatkozva, nem volt hajlandó „a törvény ridegségével” fellépni ellenük. „A kommunizmus vadhajtásait mi teljes erőnkből irtjuk, de ha a humanizmust nem alkalmazzuk munkásaink gyermekeivel szemben, akkor a kommunizmust kiirtani sem fog sikerülni, sőt, plébános úr ily kérlelhetetlensége annak melegágyát készíti elő.” (MNL Z 1481 61. cs. 70. t.) Bálványi adminisztratív igazgatóhelyettes ezt a következőkkel egészítette ki Pécs Város Közigazgatási Bizottságához írt jelentésében: „Iskoláink szervezésekor kifejezetten megállapítatott, hogy nevük társulati iskola, és hogy magánjelleggel bírnak. Semminemű állami segélyben nem részesülnek. ...Nyilvánvaló tehát, hogy a V. K. M. úr 1922. évi 130/700/VIII. számú rendeletének 59. §-a értelmében iskoláink nem magyarázhatóak át községi jellegűekké, tehát nem is alkalmazhatók a községi iskolákra szabott utasítások. ...Iskoláink szakszerű vezetése évtizedeken át bevált igazgatótanítóink dolga. ... Tiltakoznom kell az ellen, hogy felelős igazgatóink munka- és jogkörét a kir. Tanfelügyelőség megszorítsa, kezüket megkösse és tekintélyüket azal rontsa le, hogy teljesen indokolatlanul bizalmatlansága jeléül az ülési jegyzőkönyveket jóváhagyás végett bekérje. Mivel pedig a kir. Tanfelügyelőség főképpen a pécsbányatelepi iskolával foglalkozik, kijelentem, hogy Werb Károly igazgatótanító úrral szemben teljes bizalommal viseltetünk, ... 31 évi társulati működése alatt soha kifogás ellene nem volt... A kir. Tanfelügyelőség önmagának is ellentmond, mert... csak röviddel ezelőtt részesítette Werb igazgatótanító urat írásbeli dicséretben.” (MNL Z 1481 59. cs. 70. t.)

A DGT azonban nemcsak a tanítói mellett állt ki nyilvánosan, hanem tovább folytatta azt a tevékenységet, amely a szegény sorsú tanulók segélyezésében nyilvánult meg. Ez persze nem tekinthető igazán jótékonykodásnak, hiszen a segélyek költségét nagyrészt a mulasztásért beszedett büntetéspénzekből fedezték, mégis sokat jelentett azoknak, akik rászorultak, és akik például büntetést kaptak azért, mert „jó ruha és cipő hiányában” nem tudtak eljutni a vasárnapi istentiszteletre. Az 1925-26-os tanévben 27 tanuló kapott ünnepélyes keretek között ruhát, harisnyát, téli sapkát, zsebkendőt, tanszereket (MNL Z 1481 61. cs. 71. t.).

Az 1925-26-os tanévben további terhet jelentett a tanítók számára az új tanterv, amely „július 27-én kelt, de csak augusztus hó 24-én érkezett a kir. tanfelügyelőségtől” 9 példányban az iskolába, azzal a megkötéssel, hogy az új tanévben - „a miniszter úr

1925. évi május hó 14-én kelt 1467. eln. számú rendelete alapján megbeszélés és kipróbálás tárgyává kell tenni”. Ez azonban csak akkor volt lehetséges, ha „az új tanterv nyomán összeállított és részletezett”, ill. kir. tanfelügyelőség által jóváhagyott helyi tantervek alapján kezdték el az új tanévet (MNL Z 1481 61. cs. 71. t.).

Az 1925-26-os tanév új, gyakorlatilag „próbatantervét” 1926-27-ben az új tankönyvek kipróbálása, ill. bevezetése követte. A tanítók számára komoly módszertani kihívást jelentett, hogy a tanterv szellemében megszerkesztett, de módszertani és stilisztikai szempontból gyakran hibásnak talált könyveket és a tananyagot a lehető legoptimálisabb módon a tantervhez igazítsák. Ez a tanév folyamán többször összeülő „össztanácskozmányok” egyik állandó témája volt (MNL Z 1481 61. cs. 71. t.).

Az 1927-28-as tanév statisztikai áttekintésében már csak 522 tanuló szerepelt, ebből 386 társulati és 136 nem társulati volt. Ez utóbbiak ugrásszerű növekedése tanítói hiányhoz vezetett. Werb Károly nem társulati tanerők bevonásával szeretne volna megoldani a problémát, és ez ügyben, az 1890-es egyezményre hivatkozva, levelet írt a Kir. Tanfelügyelőségnek. „Ez a helyzet a teherviselés szempontjából nem méltányos” – írta, „ezért tisztelettel kérjük, méltóztassék a Vallás- és Közoktatásügyi Minister úr Őnagyméltóságánál kieszközölni, hogy pécsbányatelepi társulati iskolánknál az 1927/28. tanévre legalább még egy állami tanító osztassék be.” (MNL Z 1481 62. cs. 76. t.) Egy másik levelében nyomatékosan kérte, hogy az iskolájába „bevonandó új állami tanerő ne nő, hanem férfi legyen.” (MNL Z 1481 61. cs. 71. t.)⁴ Kérését a kir. Tanfelügyelőséghez írt levelében Bálványi igazgatóhelyettes is támogatta, kihangsúlyozva, hogy az új tanítót a „levente- és cserkész kiképzésbe” is szeretnék bevonni (MNL Z 1481. 59. cs. 70. t.).

Kérelme megalapozottságának egy több évre visszamenő kimutatással igyekezett nyomatékot adni.

⁴ Werb Károly 1927. szeptember 19-én kelt, 12/1927/28-as sz. levele „Méltóságos Igazgató Úr” megszólítással, feltételezhetően vagy a Bányai igazgatósághoz, vagy a tankerületi igazgatósághoz íródott.

1. sz. táblázat: A pécsbányatelepi társ. elemi népiskola tanulóinak száma 1922 – 1928 között társulati – nem társulati megoszlásban

| Tanév | Társulati tanuló | Nem társulati tanuló | Összesen | Nem társ. tanulók aránya (%) |
|-------------------|------------------|----------------------|------------|------------------------------|
| 1922/23. | | | | |
| Mindennapi tanuló | 419 | 53 | 472 | |
| Ismétlő tanuló | 154 | 8 | 162 | |
| Összesen | 573 | 61 | 634 | 9,62% |
| 1923/24. | | | | |
| Mindennapi tanuló | 392 | 46 | 438 | |
| Ismétlő tanuló | 163 | 16 | 179 | |
| Összesen | 555 | 62 | 617 | 10,04% |
| 1924/25. | | | | |
| Mindennapi tanuló | 352 | 52 | 404 | |
| Ismétlő tanuló | 148 | 21 | 169 | |
| Összesen | 500 | 73 | 573 | 12,73% |
| 1925/26. | | | | |
| Mindennapi tanuló | 278 | 78 | 356 | |
| Ismétlő tanuló | 140 | 23 | 163 | |
| Összesen | 418 | 101 | 519 | 19,46% |
| 1926/27. | | | | |
| Mindennapi tanuló | 270 | 82 | 352 | |
| Ismétlő tanuló | 114 | 31 | 145 | |
| Összesen | 384 | 113 | 497 | 22,73% |
| 1927/28. | | | | |
| Mindennapi tanuló | 265 | 86 | 351 | |
| Ismétlő tanuló | 121 | 50 | 171 | |
| Összesen | 386 | 136 | 522 | 26,05% |

Forrás: MNL Z 1481 62. cs. 76. t. adatai alapján⁵

Az iskola igazgatója a nehézségek ellenére patetikus mondataival eredményesnek minősítette a tantestület által végzett „szerény, de serény munkát, mely – mint a puszta tartós szele annak homokszemeit – a modern pedagógia áramlataival kapcsolatosan összehordta egy lepergett év mozzanatait.” (MNL Z 1481 60 cs. 70. t.)

Ezt azonban csak részben támasztják alá a jelzett időszakban lefolytatott tanfelügyelői látogatások, amelyek során Dr. Berze Nagy János kir. tanfelügyelő több problémára is rámutatott. A tanfelügyelő 1930. február 21-én és 22-én látogatott el az iskolába, és a következő megállapításokat tette:

⁵ Werb Károly igazgatótanító 1927. június 30-án kelt, 8423 sz. levelének melléklete, amelyben a nem társulati tanulók növekvő számára hivatkozva állami tanerők beosztását kéri a pécsbányatelepi népiskolához.

- Az iskolában nem áll ivóvíz és ivóvíztartó edény, pohár a gyermekek rendelkezésére
- Az iskola IV. osztályában Werb Károly igazgató-tanító mindössze csak 2 tantárgy tanítását látja el, ami a nevelő-tanítás egysége szempontjából helytelen. (MNL Z 1481 60. cs. 70. t.)

Következő, 1930. március 17-i levelében még arra is felhívta az Igazgatóság figyelmét, hogy a javaslata ellen nyilván tiltakozó „iskolaigazgató-tanító hatás- és munkakörét nem az iskola igazgatója hivatott megállapítani, azt az 53.000/909. sz. vallás- és közokt. min. rendelettel kiadott utasítás 129. §-a állapította meg, mint osztálytanító pedig tartozik ugyanezen utasítás 130. §-ában foglaltakhoz alkalmazkodni.” (MNL Z 1481 60. cs. 70. t.)

A DGT Bányai igazgatósága komolyan vette a fentiekhez hasonló, tanfelügyelői jelentéseket, ugyanis majdhogynem haladéktalanul intézkedett: még 1930. április 1-jén elrendelte, hogy a pécsbányatelepi iskolaépületek folyosóin csappal ellátott fali víztartályok kerüljenek elhelyezésre (MNL Z 1481 60. cs. 70. t.). Az igazgató osztálytanítói tevékenységének növeléséről viszont nincs információ.

A tanfelügyelő következő évi, 1931. május 22-én és 23-án tett látogatása után – egy újabb levélváltás tanúsága szerint – már megelégedéssel nyilatkozott az iskolában tapasztaltakról az igazgatás és az egyes osztályok vezetése vonatkozásában egyaránt (MNL Z 1481 60. cs. 70. t.). A látogatásról készített jegyzőkönyvből az is kiderül, hogy az igazgatói székben váltás történt: Werb Károly helyét Ambrus Antal foglalta el. Vele együtt hét okleveles tanító és egy kántor alkotta a tantestületet, de a vezető kir. tanfelügyelő a következő, 1933 márciusában tett látogatása során ezt kevésnek találta. Beszámolójában arra kérte a Bányai igazgatóságot, hogy a II. és a III. osztály nagy létszáma miatt – előbbiben 83, utóbbiban 79 gyermek tanult – az 1933-34-es tanévtől kezdve engedélyezze egy új férfi tanító alkalmazását. A vállalatvezetés azonban – a rendkívül súlyos gazdasági viszonyokra hivatkozva, „melyek között is évi 80.000 P-t meghaladó összeggel tartja fenn iskoláit”, bár nem utasította el a javaslatot, haladékat kért a következő tanév elejéig, amikor is „nagyobb mértékben fog csökkenni a munkáslétszám és ezzel kapcsolatban a tanulók létszáma is... lehetővé válhat egy tanító áthelyezése Szabolcsról vagy Vasasról.” (MNL Z 1481 60. cs. 70. t.)

Az 1933-34-es tanév tanulói létszáma 437-re csökkent a jelentkezések után Ambrus igazgató jelentése alapján, őket továbbra is hét tanító tanította heti 24 – 29 órában – közülük azonban csak öt volt véglegesített alkalmazásban, míg a hitoktatást egy újonnan odahelyezett hitoktató látta el (MNL Z 1481 60. cs. 70. t.).

1935. május 25-én Ambrus Antal igazgató nem személyzeti és oktatási gondokkal, hanem az iskolaépületek tatarozása ügyében fordult a Bányai igazgatósághoz, mert az iskola az épületek és a berendezés elhanyagolt állaga miatt nem tudott megfelelni „egészségügyi és nevelési-tanítási feladatainak.” A kérelmet a DGT Iskolák gondnoka személyes tapasztalatai alapján támogatta. A Bányai igazgatóság „az egyéb fenntartási munkák mérséklése” mellett engedélyezte a tatarozást (MNL Z 1481 61. cs. 71. t.).

A kor politikai áramlatai és az újabb háború előszele az iskolák felett sem múltak el nyomtalanul. Az eseményeket leveleiben hűen megörökítő Ambrus igazgató 1937. december 7-én kelt levelében azt jelezte a „Bányaművek tekintetes Vezetőségének”, hogy iskolájának „nincsen meg vitéz nagybányai Horthy Miklós kormányzó úr őfőméltóságának arcképe”, ennek megrendelését kéri „az alsó – és felső iskola részére két példányban.” (MNL Z 1481 61. cs. 71. t.) Érdekes, hogy 17 évvel Horthy kormányzóvá választása után íródott ez az igazgatói levél.

Az Anschluss után, 1938 márciusát követően a bécsi szákhelyű DGT a Reiswerke Hermann Göring A. G. német birodalmi nagyvállalat része lett, aminek hatása a bányatelepi iskolák életében is jelentkezett (Grössing et al. 1979; Meyer, 1999) Az iskola Anschluss utáni első, 1938/39-es tanévéről készült statisztikája 421 mindennapi és 116 ált. továbbképző iskolai tanulóról, valamint 2 állami és 7 társulati tanítóról, köztük egy fő kiegészítő tanítóról tájékoztat, ám legfontosabb bejelentése nem az iskola állományára, hanem a német nyelvű tanfolyam meghirdetésére és bevezetésére vonatkozott, amelyre „a III. osztálytól felfelé 148 társulati és 55 nem társulati tanuló jelentkezett. A létszám tehát igen magas, mert a III – VI. osztályban összesen 269 tanuló van, akik közül 203 tanuló kíván részt venni a tanfolyamon.” (MNL Z 1481 61. cs. 71. t.) Ambrus igazgató azonban gyakorlati és pedagógia köntösbe bujtatott magyarázattal is előállt. „Nem keressük a tömeges jelentkezések okát, mert az iskola kell, hogy távol tartsa magát a napról napra változó eseményektől. Gyakorlati és pedagógia szempontból kívánom észrevételeimet megtenni. Mi lehet ennek a tanfolyamnak a célja? Szerény nézetem szerint csak az, hogy azok a tanulók, akik hazulról kevés német nyelvismerettel, kis szókinccsel rendelkeznek, azt el ne felejtsek és megszerezhessék azt az eszközt – olvasást és írást – amelynek segítségével német nyelvi ismereteiket tudatosá tegyék, gyarapíthassák és tovább fejleszthessék.” (MNL Z 1481 61. cs. 71. t.) Ugyanakkor pedagógusi tapasztalatán alapuló aggodalmának is hangot adott: a tanulók között „nincs 10%, aki értelmesen tudná magát németül kifejezni? Lehet-e kilátás arra, hogy ezek (a fennmaradó 90%, H. Z.) a tanfolyamon megtanuljanak németül? Pedagógia szempontból pedig meg sem engedhető és kártékony hatású. A tanulók lelki világába olyan ismereteket akarunk elhelyezni, amelyeket semmihez kapcsolni nem tud, amelyeket meg nem emészthet, magáévá nem tehet... Heti két órában valakit németre megtanítani nem lehet...” (MNL Z 1481 61. cs. 71. t.)

Hogy mi minden állt még a minden kétséget kizáróan sokat tapasztalt, kiváló pedagógiai érzékkel megáldott, jó szándékú igazgató-tanító aggodalommal teli megállapításai mögött, nem lehet tudni, de tény, hogy az intézménynek, ahogy a többi DGT iskolának is, azt a szerepet szánta a nagypolitika, hogy a német nemzetiszocialista propaganda bázisa legyen (MNL K. 28. 53. cs; Tilkovszky, 1988). Az újonnan megvásárolt Horthy képek mellé minden bizonnyal Hitler vezér és kancellár képét is ki kellett függeszteni, ahogy a bányatelepi irodákban és kultúrházakban is.

Ambrus Antal intő megjegyzései azonban nem maradtak hatástalanok. A német nyelvtanfolyamra jelentkezettek nagy többségét végül, gyenge nyelvtudásukra hivatkozva törölték, így a következő, 1939/40-es tanévre Pécsbányatelepen csak 28 tanuló vettek fel a kezdő, és 36 tanuló a haladó nyelvtanfolyamra (Tilkovszky, 1988). Ambrus

Antal igazgató jelentésében 27, ill. 39 tanuló szerepel. A heti 2-2 órát Bérczes Károly, ill. Kőszegi István tanítók látták el. Az igazgató egységesen a Szepessy–Häckl-féle „Ich lerne Deutsch” c. tankönyvet rendelte meg a tanfolyamhoz, „mert azt a kezdők és haladók is használhatják”. (MNL Z 1481 61. cs. 71. t.) Ezzel párhuzamosan, talán a komor valóság ellensúlyozása miatt, az 1938-39-es tanévtől kezdve szülői értekezleteket kezdett szervezni a népiskola tanítótestülete a társulati vendéglő nagytermében. Ezeken az összejöveteleken az iskola tanítói tartottak előadásokat a szülők számára. Az elsőt 1938. november 27-én Rónaszéki Nándor állami tanító az ember- és gyermekismeretről, a másodikat 1939. január 29-én Sümegi Antal állami tanító a gyermeknevelésről, a harmadikat 1939. március 26-án Benkő Ferenc társulati tanító a jellemnevelésről (MNL Z 1481. 61 cs. 71. t.).

A háború közvetlen hatása 1940-ben érintette először az iskola személyi állományát. Egy következő jelentés szerint a hét tanerős tantestület egyik tagját, Benkő Ferencet behívták katonai szolgálatra, míg a többieknek arról is nyilatkozniuk kellett, hogy hol és mivel töltik 3-4 hetes nyári szabadságukat. Egyéb szünidei elfoglaltságként a testület három tagja Levente oktatói tanfolyamon vett részt (MNL Z 1481 61. cs. 71. t.).

1941 novemberében Rónaszéki Nándor állami tanító is bevonult. Helyettesítése miatt a Tanfelügyelőséghez fordult Ambrus Antal, de levelére azt a választ kapta, hogy „a helyettesítésről az iskolafenntartó tartozik gondoskodni”. (MNL Z 1481 60. cs. 70. t.)

A megváltozott politikai körülmények következtében a bányavidéken, így Pécsbányán is mind több szülő vallotta magát németnek. Ennek következtében a vallás- és közoktatásügyi miniszter hozzájárult ahhoz, hogy a bányatelepi népiskolákban egy-egy tanerős német tanítási nyelvű tagozatokat indítsanak. Ezeken a tagozatokon a tanítás a 700/1941. M. E. számú rendeletben szabályozott teljes anyanyelvi oktatási rendszer szerint történt. Csak azok a mindennapi tanköteles tanulók nyerhettek felvételt a tagozatra, akiknek a szülei népi németnek vallották magukat, és ezt a Magyarországi Németek Szövetsége is elismerte és igazolta (MNL Z 1481 61. cs. 71. t.).

Az 1941/42-es tanévre történt beiratkozásokról készült kimutatásból kiderül, hogy az előző tanévhez képest a 1940. évi XX. tc. alapján (1940. évi XX. törvénycikk az iskolai kötelezettségről és a nyolcosztályos népiskoláról) újabb, VII. osztállyal bővült az iskola. Ennek beindítását „tanerő szaporítás nélkül” sikerült megoldani. De mivel nem állt rendelkezésre elegendő tanterem, az alsó osztályokban bevezették a felváltva való (délelőtti, ill. délutáni) oktatást. A hét osztályban 11 tanerő látta el az 507 gyermek tanítását (MNL Z 1481 61. cs. 71. t.). A következő, 1942/43-as tanévben már nyolc osztályban folyt a tanítás. Az 567 tanuló tanítását ebben az évben is 11 tanító végezte (MNL Z 1481 61. cs. 71. t.).

1944-re az iskolák működése a háborús katonai igény elsőrendűvé vált szempontjainak rendelődtek alá (MNL Z 1481 38. cs.; Tilkovszky, 1988). A front közeledése elől a német tagozatok tanítói, jórészt a tanítványaikkal együtt, elmenekültek, valószínűleg a szervezett német kiűritési akció keretében. A pécsbányatelepi német tagozatról csupán 8 tanuló maradt itthon, ők 1944 decemberétől a magyar nyelvű osztályban folytatták tanulmányaikat (MNL Z 1481 38. cs.; Tilkovszky, 1988).

Összegzés

A pécsbányatelepi népiskola működésének oktatás- és részben társadalomtörténeti „mikrotörténeti” kutatása arra enged következtetni, hogy a vizsgált időszakban jelentős előrelépés történt az iskolai infrastruktúra és a humán erőforrás tekintetében. Az 1922. és az 1943. évi baranyai iskolai felmérések adatait vizsgálva, a pécsbányai iskolára vonatkozó adatok kiemelése is ezt bizonyítja.

A két világháború közötti baranyai népiskolák helyzetéről Laki János kutatásai (1983) alapján kaphatunk képet:

Pécsbányatelepi társulati iskola (1922): 9 tanterem, 8 tanító, 1 tanítónő, 470 beírt tanuló (448 r. k., 1 g. kat., 1 ref., 20 ág. ev. – 172 magyar, 286 német, 2 horvát, 10 egyéb). A tanítás nyelvét nem adta meg a forrásközlés, de más dokumentumokból alapján tudható, hogy magyar.

Pécsbányatelepi társulati iskola –magyar tagozat (1943): 12 tanterem (766 m²), 8 tanító, 5 tanítónő, 8 osztálycsoport, 510 beírt tanuló (455 r. k., 3 g. kat., 32 ref., 19 ág. ev., 1 unitárius – 496 magyar, 14 német). 1 tanító katona. A tanítás nyelve: magyar.

Pécsbányatelepi társulati iskola- német tagozat (1943): 2 tanterem (70 m²), 2 tanító, 6 osztálycsoport (VII.-VIII. o. nincs), 53 beírt tanuló (45 r. k., 1 ref., 7 ág. ev. – 8 magyar, 45 német). A tanítás nyelve: német.

Mindehhez persze arra volt szükség, hogy a DGT Pécsi Bányagazgatóságának hatáskörébe tartozó üzemegységek nyereséget termeljenek, amelynek egy részét a vállalati dolgozók gyermekeit oktató iskola (iskolák) fenntartására lehetett fordítani.

Felhasznált források:

1921. évi XXX. törvénycikk az iskoláztatási kötelesség teljesítésének biztosításáról. Netjogtár. <https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=92100030.TV&targetdate=&printTitle=1921.+%C3%A9vi+XXX.+t%C3%B6rv%C3%A9ny+cikk&referer=1000ev> (Letöltés: 2023. 01. 10.)

1940. évi XX. törvénycikk az iskolai kötelezettségről és a nyolcosztályos népiskoláról. Netjogtár. <https://net.jogtar.hu/ezer-ev-torveny?docid=94000020.TV&searchUrl=/ezer-ev-torvenyei%3Fpagenum%3D42> (Letöltés: 2023. 01. 10.)

Babics, A. (1952). *A pécsvidéki kőszénbányászat története*. Budapest: Közoktatásügyi Kiadóvállalat.

DGT (1894). *Az I. cs. kir. szab. Dunagőzhajózási Társulat Pécs melletti kőszénbányái. A Magyar Orvosok és Természetvizsgálók XXVII. Vándorgyűlése tagjainak felajánlja a Társulat*. A Társulat saját kiadása.

DGT (1905). *Az I. cs. kir. szab. Dunagőzhajózási Társulat Pécs melletti kőszénbányái. Az 1900. évi Pancsovai Kiállítás alkalmából*. A Társulat saját kiadása.

Grössing, H., Funk, E. U., Sauer, M., & Binder, J. (1979). *Rot-Weis-Rot auf blauen Wellen. 150 Jahre DDSG*. Eigentümer, Herausgeber und Verleger: Erste Donau-Dampfschiffahrts-Gesellschaft.

Huszár, Z. (1995). Játékonykodás és befolyásolás. A DGT és Pécs kapcsolatának szociálpolitikai vonatkozásai az 1920-1930-as években. *Baranya: Történelmi és honismereti folyóirat*, 8. 253-266.

Huszár Z. (2007). *Integrációs kísérlet a Duna-medencében a 19. század végétől a második világháború kezdetéig Az Első Dunagőzhajózási Társaság (DGT/DDSG) története, pécsi bányászata, különös tekintettel a Társaság pécsi szociális és oktatási infrastruktúrájára. Doktori (PhD) disszertáció*. Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Interdiszciplináris Doktori Iskola. <https://idi.btk.pte.hu/dokumentumok/disszertaciok/huszarzoltanphd.pdf>

Klebelsberg, K. (1926/ 1990). A nyolcosztályos népiskola. In Glatz F. (Szerk.), *Tudomány, kultúra, politika – Gróf Klebelsberg Kunó válogatott beszédei és írásai (1917-1932)* (pp. 264-267). Európa Könyvkiadó.

Laki, J. (1983). A népiskolák fejlődése, illetve stagnálása a két világháború közötti Baranyában. In: Szita, L. (Szerk.), *Baranyai Helytörténetírás 1982* (pp. 213-254.). A Baranya Megyei Levéltár Évkönyve.
 Meyer, A. (1999). *Hitlers Holding. Die Reichswerke „Hermann Göring“*. Europa Verlag,
 Tilkovszky, L. (1988). Német nemzetiségi kérdés a mecseki bányavidéken (1919 – 1945). In Huszár Z. (Szerk.), *Bányászat a Mecsekben. Mecseki Bányászati Múzeumi Füzetek 2.* (pp. 112-145). Mecseki Ércbányászati Vállalat.

Levéltári források:

MNL = Magyar Nemzeti Levéltár; Magyar Országos Levéltár Bányászati Fondok. Repertórium: Sárközi Zoltán, Tóth Róbert (Összeáll.) *Levéltári Leltárak 83.* Magyar Országos Levéltár, Budapest 1985 – A levéltári hivatkozások lelőhelye (MNL) a Magyar Nemzeti Levéltár Magyar Országos Levéltára, Budapest.
 MNL Z 1481 38. cs. 49/1944-1945, 175/1944-1945
 MNL K 28. 53. cs. C. 15005/1939
 MNL Z 1481 58. cs. 70. t. Zavaros Béla helyettes polgármester és Aidinger János főjegyző 503/10277 számú levele az I. cs. kir. szab. Dunagőzhajózási társulat Igazgatóságának.
 MNL Z 1481 58. cs. 70. t. A pécsbányatelepi népiskola statisztikai átnézete az 1893-94-es tanévről.
 MNL Z 1481 58. cs. 70. t. A pécsbányai társulati iskola összes osztályának statisztikai kimutatása az 1915-16-os tanévre.
 MNL Z 1481 59. cs. 70. t. Werb Károly pécsbányatelepi tanító 1924. december 31-én kelt kézírata.
 MNL Z 1481 59. cs. 70 t. Alapítványi oklevél.
 MNL Z 1481 59. cs. 70. t. „Pécsbányatelep, Mecsekszabolcs és Vasasbányatelep tanítótestületeinek a munkás-elvtársak bizalmi férfiainak részvételével 1919. április 5-én tartott együttes tanácskozmányá"- n készült dokumentum másolata.
 MNL Z 1481. 59. cs. 70. t. Bálványi Endre 1927. szeptember 20-án kelt, 11931. sz. levele a Kir. tanfelügyelőséghez „Iskolaügy” tárgyában.
 MNL Z 1481 59. cs. 70. t. Másolat az 1924. évi június 22-én felvett jegyzőkönyvről, amely Rózsa György kir. tanfelügyelő ismétlő iskolában tett látogatásáról készült.
 MNL Z 1481 60 cs. 70. t. Az 1927-28-as tanév statisztikai áttekintése, ill. Werb Károly ig. tanító 179/1927-28. sz. zárójelentése.
 MNL Z 1481 60. cs. 70. t. Dr. Berze Nagy János 1930. március 4-én kelt levele a DGT tekintetes Igazgatóságának.
 MNL Z 1481 60. cs. 70. t. Dr. Berze Nagy János 1930. március 17-én kelt levele a DGT tekintetes Igazgatóságának.
 MNL Z 1481 60. cs. 70. t. A DGT Bányai igazgatóság válasza Berze Nagy levelére 4322. sz.
 MNL Z 1481 60. cs. 70. t. 8066. sz.
 MNL Z 1481 60. cs. 70. t. A Királyi Tanfelügyelőség és a DGT Igazgatóság levélváltása 791/1933, ill. 6067. sz.
 MNL Z 1481 60. cs. 70. t. Ambrus Antal 169/933. sz. levele; OL Z 1481 61. cs. 71. t. Bejelentés az I. DGT pécsbányatelepi társulati elemi népiskolájától.
 MNL Z 1481 60. cs. 70. t. Pécs 1941. december 12. Ambrus Antal levele a Tanfelügyelőséghez.
 MNL Z 1481 61. cs. 71. t. Pécs sz. kir. város iskolaszékétől. 37/879. számú levél.
 MNL Z 1481 61. cs. 71. t. Werb Károly igazgatótanító „Az Első Dunagőzhajózási Társaság által fenntartott pécsbányatelepi elemi népiskola 50 éves múltjának története” c. írása 1924. december 31-i keltezéssel.
 MNL Z 1481 61. cs. 71. t. Aidinger János 1890. július 5-én kelt 88 jzk. Sz./114. ikt. 1890. sz. válasza a 125 sz. levélre.
 MNL Z 1481 61. cs. 71. t. Az 1904-05.-i tanév statisztikai áttekintése.
 MNL Z 1481 61. cs. 71. t. Hirdetmény osztálytanítói állás betöltésére.
 MNL Z 1481 61. cs. 71. t. 6810. sz. levél Nendtvich Andor polgármesterhez.
 MNL Z 1481 61. cs. 71. t. A pécsbányatelepi társulati elemi iskola összes osztályának statisztikai kimutatása az 1918-19-es iskolai évről.

- MNL Z 1481 61. cs. 71. t. A pécsbányatelepi társulati elemi iskola összes osztályának statisztikai kimutatása az 1919-20-as iskolai évről.
- MNL Z 1481 61. cs. 71. t. A pécsbányatelepi társulati elemi iskola összes osztályának statisztikai kimutatása az 1923-24-es iskolai évről.
- MNL Z 1481 61. cs. 71. t. Jegyzőkönyvi kivonat a pécsbányatelepi társ. elemi népiskola tantestületének 1924. január 24-én tartott tanácskozmányáról.
- MNL Z 1481 61. cs. 71. t. Bejelentés a pécsbányatelepi társulati elemi népiskoláról 1925/26, ill. 1933/34 tan évekről.
- MNL Z 1481 61. cs. 70. t. Jegyzőkönyv. „Felvétetett 1924. május hó 1.-én Werb Károly pécsbányatelepi igazgatótanító úrral a kir. tanfelügyelőség 1069/1924. számú átiratában foglalt kérdésekben.” 1924. május 12-én kelt levele Pécs szab. kir. Város Közigazgatási Bizottságához.
- MNL Z 1481 61. cs. 71. t. Ad. 79/1925/26. számú kimutatás A pécsbányatelepi társ. elemi népiskola árva és szegény sorsú tanulóinak segélyezéséről.
- MNL Z 1481 61. cs. 71. t. Werb Károly 1925. szeptember 5-én kelt, 2/1925/26. tanév sz. tanévnyitó jelentése, ill. 12/1926/27. sz. 1926. szeptember 22-én kelt tanévnyitó jelentése.
- MNL Z 1481 61. cs. 71. t. Werb Károly 1927. július 20-án kelt, 148/1926/27. sz. tanévzáró jelentése az 1926-27-es tanévről.
- MNL Z. 1481 61. cs. 71. t. Werb Károly 1927. szeptember 19-én kelt, 12/1927/28-as sz. levele „Méltóságos Igazgató Úr” megszólítással.
- MNL Z 1481 61. cs. 71. t. Ambrus igazgató 119/935. sz. levele a bányagondnokság és az igazgatóság megjegyzéseivel.
- MNL Z 1481 61. cs. 71. t. 216/937. sz. levél
- MNL Z 1481 61. cs. 71. t. Ambrus Antal 187/1938. sz. jelentése a Bányaigazgatósághoz.
- MNL Z 1481 61. cs. 71. t. 187/1938. sz. levél
- MNL Z 1481 61. cs. 71. t. Ambrus Antal 167/1939. sz. jelentése.
- MNL Z 1481 61. cs. 71. t. Ambrus Antal Bányaigazgatósághoz küldött 262/1938, 12/1939, 53/1939. sz. meghívó levelei.
- MNL Z 1481 61. cs. 71. t. Kimutatás a pécsbányatelepi tanítók szünidei szabadság idejéről és elfoglaltságáról - 1940
- MNL Z 1481 61. cs. 71. t. 2863/1941 sz. levél a pécsbányatelepi társulati iskola tanítási nyelvéről.
- MNL Z 1481 61. cs. 71. t. A pécsbányatelepi elemi népiskola 114/1941. sz. jelentése az 1941-es beíratások eredményéről.
- MNL Z 1481 61. cs. 71. t. A pécsbányatelepi elemi népiskola 162/1942. sz. jelentése az 1942-es beíratások eredményéről.
- MNL Z 1481 62. cs. 73. t. Werb Károly (akkor még vasasi) igazgatótanító 62/1919. számú, 1919. június 25-én kelt évi jelentése a „Nagytekintetű Bányaigazgatóság” számára.
- MNL Z 1481 62. cs. 76. t. Magyarra fordított kivonat a társulat igazgatóságának Aidinger János polgármesterhez intézett, 1890. év június 20-án kelt 125 számú leveléből.
- MNL Z 1481 62. cs. 76. t. Ad 146/1926-27. sz. kimutatás. Werb Károly igazgatótanító 1927. június 30-án kelt, 8423 sz. levelének melléklete, amelyben a nem társulati tanulók növekvő számára hivatkozva állami tanerők beosztását kéri a pécsbányatelepi népiskolához.
- MNL Z 1481 62. cs. 76. t. 8423. számmal ellátott levél állami tanerők beosztása tárgyában a pécsbányatelepi társulati népiskolánál.

Egyetemi hallgatók tanulmányai

Kálmán Dalma

EGY KÖNYVTÁROSTANÁR LEHETŐSÉGEI: OLVASÁS NÉPSZERŰSÍTÉSE A KÖNYVTÁRPEDAGÓGIÁN KERESZTÜL

Absztrakt

A kutatásom a könyvtárpedagógia témáját járja körül, illetve az olvasás tanításához fűződő kapcsolatait tárja fel. A 2020-as Nemzeti alaptanterv alapján készítettem el egy olyan oktatást kiegészítő programot, amely a magyar nyelv és irodalom tantárgy tanítását segíti elő az általános iskola alsó tagozatában, kutatási módszerem a dokumentum- és szövegelemzés volt. Fókuszban a játékos tanulás áll, ennek jegyében először azt vizsgáltam meg, hogy az iskolai könyvtár, illetve a könyvtárostánár milyen szerepet tölthet be a tanulási folyamatokban a könyvtárpedagógia segítségével. Mindezek mellett a Tankönyvkatalógusban fellelhető jelenleg használt tankönyvek segítségével létrehoztam egy alternatív lehetőségekről szóló listát, ez a felsorolás hagyományos, papíralapú könyveket tartalmaz, régebbi és kortárs szerzők kötetei is egyaránt megjelennek.

Kulcsszavak: könyvtárpedagógia; iskolai könyvtár; Nemzeti alaptanterv

Bevezetés

A kutatásom témája a könyvtárpedagógia és az olvasástanítás ehhez kapcsolódó szegmensei. Fókuszban az általános iskola alsó tagozata állt, itt vizsgáltam meg azt, hogy a könyvtárpedagógia milyen szerepet játszik ma az oktatásukban. Kutatási módszerem a dokumentum- és szövegelemzés volt, ezt a folyamatot két részre bontottam: elsőként megnéztem, hogy a könyvtárpedagógia, mint fogalom mit takar és milyen szerepet kap az iskolában, majd a könyvtárpedagógia és az olvasástanítás kapcsolódási pontjait tárgyaltam. Sorra vettem azokat a tanulást segítő könyveket, amelyek kiegészítésként tudnak szolgálni a tankönyvek mellé. Fontosnak tartottam azt, hogy ezek a könyvek tradicionális, papíralapú kötetek legyen, így bárki számára elérhetővé válnak.

Tanulást segítő gyermekirodalom

Elengedhetetlennek tartom azt a feltételt, hogy ha tanulást segítő könyveket sorolunk fel, akkor azok legyenek mindenki számára elérhetőek, mivel ezeket nem csak iskolai környezetben lehet felhasználni, ugyanannyira hasznosak lehetnek otthon, mint az iskolapadban. Másrészt pedig, ha egy ilyen listát állítunk össze, figyelembe kell venni azt a szempontot is, hogy ez a felsorolás tartalmazzon régebbi könyveket, illetve a kortárs irodalom kötetei is jelenjenek meg rajta. Úgy hiszem, hogy nem kell megragadnunk csak a régi, jól bevált módszereknél és eszközöknél, hiszen ez könnyen unalmassá tud válni, ugyanakkor nem szabad csak a kortárs szerzők felé fordulni, ennek a két törekvésnek az arany középútját lenne indokolt megtalálni. A régi és az új mindig

kapcsolatban lesz egymással, kölcsönhatásban lesz a másikkal, nem működhet az egyik a másik nélkül, ezért létfontosságú az, hogy mindkettő megjelenjen.

A tankönyvek mellé igyekeztem felkutatni azokat a könyveket, amelyek kiegészítésként megfelelő módon tudják azt a célt szolgálni, amit el szeretnék érni: a gyerekek számára a tanulási folyamat váljon élvezhetőbbé és testközelibbé, maradjon meg benne a játékoság és a fantázia. Az életkornak és a fejlettségi szintnek megfelelő olvasmányok többek között növelik az anyanyelvi tudásukat, formálják a társas készségeiket, valamint könnyebben tanulnak a világról és az önismereti fejlődést is elősegítik (Béres, 2019). Az alsó tagozatos diákok szívesebben veszik a kezükbe a könnyebben fogyasztható mesekönyveket, hiszen maga a történetmesélés egyszerűbb, ugyanakkor az illusztrációk is segítenek a megértésben (Tóth, n.d.), így az olvasni tanulók számára elengedhetetlen az olvasástanulást segítő kötetek alkalmazása. Igyekezzünk megmutatni nekik és a szülőknek is azt, hogy van lehetőség a tankönyveken túl is, legyen az a könyv könyvesboltban vásárolt vagy könyvtári. Hiszen innentől kezdve, ha meg van az igény erre, már fogékonyabbak lehetnek a könyvtári környezet felé, amivel pedig megkezdődhet a felhasználóvá nevelés folyamata.

Tény, hogy egy tankönyv vagy tanulást segítő könyv nem lehet tökéletes és nem felelhet meg minden elvárásnak, mindegyiknek vannak előnyei, illetve hátrányai is, amelyet az általam készített táblázatban foglaltam össze (lásd 1. sz. melléklet). Az itt megjelölt szempontok irányadóként tudnak szolgálni, illetve rámutatnak arra, hogy milyen módon tudják segíteni és kiegészíteni a gyermekek tanulási folyamatait.

Richard Scarry: Nagy tesz-vesz ABC

Véleményem szerint a legjobb átmenetet a Nagy tesz-vesz ABC képezi az óvoda és az alsó tagozat között, hiszen a 3 és 6 éves kor közötti gyerekeknek ez egy kitűnő olvasmány lehet. Scarry 1979-ben megjelent könyve – amely azóta már több új kiadást is kapott – eredeti címén Best First Book Ever! a hamarosan olvasni kezdőknek készült, akik már ismerik a betűket, könnyűszerrel kereshetik és megtalálhatják a már ismert szavakat, mindezt játékos módon. Az ábécébe rendezett kötet a két főszereplőnek, Cicónak és Fér Egonnak követi nyomon a mindennapjait, a kis olvasók tanulhatnak benne a színekről, illemszokásokról, számokról, testrészekről, formákról, hónapokról, méretekről, illetve új szavakkal és kifejezésekkel is bővíthet a szókincsük, persze a saját korosztályukhoz mérten. Különböző életképek vannak benne, amik a gyerekek mindennapjaiban is jelen vannak, a mi esetünkben az iskolai napokról szóló rész válhat fontossá.

A folyamatos bővülés miatt lehetőség nyílik arra, hogy 21. századi elemek is megjelenjenek egyes részekben, amik még könnyebbé teszik az interpretációt számukra, illetve az sem számít hátránynak, hogy ezek a kötetek eredeti nyelven is fellelhetőek és használhatóak, ezáltal az angol nyelv tanulásában is segítséget tud nyújtani, mind otthon, mind az iskolában.

Mérei Ferenc: Ablak-zsiráf

A szintén több kiadást megélt Ablak-zsiráf 1971-ben került először nyomtatásba (Mérei, 1971). Célja, hogy a gyerekekre szabott szócikkeivel megismertesse azt, hogy hogyan és miképpen működik a világ. Felhasználása szempontjából tökéletes arra, hogy a gyerekek tanóra közben, vagy esetleg otthon egy-egy ismeretlen szó jelentését megnézzék és megértsék. Alsó tagozatban ennek használata bármilyen órán releváns tud lenni, alkalmazása nem vesz igénybe pár percnél több időt. Elősegítheti és megtaníthatja a diákok számára az információkeresés folyamatát és fontosságát, illetve olyan alapvető dolgokat is elsajátíthatnak belőle, mint például egy boríték megcímzése, hiszen képes gyermeklexikonként az itt megjelenő illusztrációk, mint vizuális szemléltető eszközök ezt a célt is szolgálják. Mindezek mellett nagy hangsúlyt fektet az ábécében szereplő idegen vagy problémás betűk helyes kiejtésére, ilyen az x, y, w, dz és a dzs.

Klasszikus, tanulást támogató könyvek és átdolgozásaik

Varga Katalin művei (2003; 2022), Kovács Klára könyve (1973), vagy éppen a Már tudok olvasni! –sorozat (Móra Könyvkiadó, n.d.-a) amely több híres hazai és külföldi író meséjét foglalja magába, meghatározó irodalmi műveknek számítanak a tanulást segítő könyvek között. Ezeknek a könyveknek a céljai közé tartozik az olvasás és a helyesírás fejlesztése az iskoláskorú diákok számára. Formai felépítésüket tekintve a szerzők igyekeztek nem tankönyveket létrehozni, hanem olyan könyveket, amelyek egyszerre szórakoztatják az olvasókat, játékosságot és könnyedséget sugároznak, illetve mindezek mellett teret engednek a gyakorlásnak és a tanulásnak is.

Varga Katalin nevéhez kettő, igencsak jellegzetes mű kapcsolódik, a Mosó Masa mosodája, amely először 1968-ban jelent meg, valamint az 1975-ös Gőgös Gúnár Gedeon. Sajátos megjelenésükkel, bájos illusztrációikkal, különleges történeteikkel meghatározó és maradandó élményt tudnak nyújtani a fiatalabb korosztály számára. Ez a két kötet kortalannak számít, hiszen nem az általuk tárgyalt történetek állnak elsősorban a középpontban – habár némelyik rövidebb mese olyan morális problémákat vet fel, amelyek jelentősek lehetnek –, hanem a magyar nyelv legfontosabb nyelvtani szabályaira fekteti a hangsúlyt olyan módon, hogy az ne hasson tanterminek, erőltetettnek és túlságosan komolynak. Egy 2019-es olvasási és könyvtárhasználati szokásokat felmérő kutatásban sokszor említik a vizsgált személyek ezeket a könyveket, mint kedvenceiket, hiszen hosszú évek óta jelentik a betűk világában való eligazodás első nagy élményeit (Tóth, n.d.).

A Mosó Masa mosodája a helyesírásra hívja fel az olvasók figyelmét, többek között a szóvégi magánhangzók helyesírására, a hosszú mássalhangzók jelentésváltoztató funkciójára, a tárgyeset kérdéskörére vagy éppen a múlt idő jelének megfigyelésére, valamint még sok más követendő előírást foglal magába, amelyeket a tartalomjegyzékben mind jelöl a szerző (Varga, 2003). Ebben a Varga-kötetben egyenlő mennyiségben lehetők fel a történetek és a versek is, azonban az utóbbira lehet nagyobb hangsúlyt fektetni tanulási célzattal. Mindegyik versnek van egy sajátos lüktetése, üteme, mellyel könnyebbé válik a tanulás folyamata, jobban megmaradhatnak a szóvégi sajátosságok

egy-egy szabály mentén, sőt a hozzájuk tartozó illusztrációk is segítséget tudnak nyújtani a felidézés során.

A Gógös Gúnár Gedeon is hasonlóan épül fel, mint a testvérkötete, kiemelten jelölik a különböző versekben, mondókákban és mesékben a kisbetűket és a nagybetűket, valamint az összetett betűket. Míg a zöld színű kötetnél az olvasásé inkább a főszerep, addig a párjánál a kiejtés kerül előtérbe (Varga, 2022).

Amit még érdemes kiemelni a Varga Katalin kötetekkel kapcsolatban, az a megzenésített verzió a Veronaki zenekar előadásában. Az Universal Music kiadásában (Veronaki, n.d.) már három lemez is piacra került, ahol a kisgyermekes családok alkotják a legnagyobb célközönséget, hiszen kétség nélkül olyan könyvekről beszélhetünk, amelyeket a legtöbb magyar család ismerhet, generációtól függetlenül is. A Gógös Gúnár Gedeon két részben jelent meg, az első Libabál címmel, míg a második a Kiugrott a gombóc elnevezéssel született meg, a Mosó Masa mosdója pedig megmaradt eredeti címen.

A lemezeken a könyvek jellegzetes dalait lehet meghallgatni, többek között a Csizmadalt és A kesztyű lakói nyaralni mennek című verset is. A zenék dallamosak és fülbemászóak, a kiejtésen vissza lehet hallani a kiemelni kívánt nyelvtani szabályokat is, így a hallás utáni tanulás is lehetségessé válik játékos és könnyed módon.

Kovács Klára (1973) Kirándulás az Ábécé-hegyre című könyve is hasonló koncepció alapján épül fel, mint a Varga-kötetek, hiszen nagyjából egy időben is születtek meg. A helyesírás szabályait tekintve a Gógös Gúnár Gedeonhoz lehetne hasonlítani, mivel a kötet szintén a kisbetűkre és a nagybetűkre fekteti a hangsúlyt különböző versek és mesék segítségével.

Varga Katalin könyveivel ellentétben Kovács Klára műve egy összefüggő történetet dolgoz fel, ahol nincsenek akkora átfedések a versek és a mondókák között. A Kirándulás az Ábécé-hegyre főszereplője Tamás, akinek a játékállatai életre kelnek és egy páratlan kalandra invitálják (Pagony, n.d.). A történet sok morálisan tanulságos esetet dolgoz fel, mindezek mellett pedig könnyen olvasható az egyszerűbb nyelvezete miatt, így kiegészítő tananyagként egyszerűen be lehet építeni az általános iskola alsó tagozatának órái közé is.

A Már tudok olvasni! elnevezésű sorozat kötetei külföldi és hazai írók meséit, történeteit foglalják magukba. Szerkezeti felépítésüket tekintve nincsenek instrukciók a kötetek használatához, kiemeléseket, nyelvtani és helyesírási célokat sem tartalmaznak, azonban a változó betűméret segítheti az olvasók előrehaladását. A régebbi kiadások célkitűzése, hogy a gyerekek megtapasztalják az olvasás örömét.

A Móra Könyvkiadó körülbelül egy éve jelentette be ennek a klasszikus sorozatnak az újragondolását és megújulását, majd meghirdette az olvasásfejlesztő programját Már tudok olvasni! néven. Ez a modernizált sorozat kortárs magyar szerzők és illusztrátorok műveit foglalja magába, középpontban áll az önálló olvasás élménye, a magabiztosság erősítése, mindez tréfás és játékos formában (Móra Könyvkiadó, n.d.-a). Az új Már tudok olvasni! -sorozat három olvasási szinten áll rendelkezésre, így a kis olvasók a saját tudásukhoz mérten úgy választhatnak egy-egy könyv közül, hogy az motiválni és bátorítani tudja őket a továbbiakban (Móra Könyvkiadó, n.d.-a). Részletes út-

mutatóval követhetjük nyomon, hogy egyes szinteken milyen könyvekkel találkozhatunk. Fokozatosan nő a terjedelem, az 1-3 sorból 17 sor lesz a legfelső szinten, egyre hosszabb szavakkal és szókapcsolatokkal találkozhatnak az olvasók, a betűméret egyre kisebb lesz, az illusztráció-szöveg arány is folyamatosan változik, a szó- és mondat szerkezetek is permanensen bonyolódhatnak, illetve szómagyarázat is található a könyvekben.

A megújult sorozat köré egy átfogó, népszerűsítést szolgáló projekt szerveződött. Sok humoros promóciós videó került fel a kiadó hivatalos YouTube csatornájára, amelyek nem egészen egy perc hosszúságúak, és az olvasás fontosságára hívják fel a figyelmet. Ilyen például az a sketch, amely azt mutatja be, hogy egy békés könyvesbolti böngészés során megszólaló tűzjelző okozta pánikot hogyan és miképpen kezelhetünk az-zal, hogy mi már igenis tudunk olvasni (Móra Könyvkiadó, 2021a). Mindezek mellett komolyabb hangvételű videókat is megtekinthetnek az érdeklődők, többek között a sorozat nagykövetével, Kerekes Józseffel (Móra Könyvkiadó, 2021c), de Kovács Patrícia is beszélt az olvasás nehézségeiről és szeretetéről is (Móra Könyvkiadó, 2021b).

A kötetekhez tartozó feladatok és az olvasói útlevél interaktívvá és élvezhetőbbé teszi ezt a sorozatot. Mindegyik könyv végén találhatóak különböző matricák, ezekkel a cél az, hogy az olvasó gyűjtsön belőlük össze hat darabot bármelyik szintű olvasmányából, és tegye teljessé az útlevelét, hiszen ez is egy lépés az önálló olvasóvá válás felé (Móra Könyvkiadó, n.d.-c). De egyes kötetekhez tartoznak még elgondolkodtató feladatok is, legyen szó, bennük matematikáról, rajzolásról, vagy éppen szövegértésről (Móra Könyvkiadó, n.d.-b).

A Már tudok olvasni-sorozatban a kiegészítő feladatok nem rendelkeznek tankönyvi vagy munkafüzeti jelleggel és megjelenéssel, az útlevél pedig játékos és kalandossá teszi az egész folyamatot. Pozitívum benne, hogy az összes ehhez tartozó felhasználható anyag mind a pedagógusoknak, mind a szülőknek elérhető online is, így kapcsolva össze az iskolai és otthoni teret.

Betűzgető könyvek

A Betűzgető könyvek-könyvsorozat jelenleg 6 kötetből áll (Cerkabella Könyvkiadó n.d.-a). Az elbeszélések középpontjában egy-egy állat áll, legyen szó itt alpakáról, borzról, patkányról, vagy éppen egy taturól – tehát nem a megszokott mesehősök, akiket más történetekből ismerhetünk. A kötetek hátoldalán olvasható a cél, miszerint „azonnali olvasási élményt nyújtanak” (Várfalvy, 2020), hiszen a történeteket nagy nyomtatott betűkkel szedték, amellyel megkönnyítik az olvasást, így egyértelműen a legkisebbeknek, kezdő olvasóknak tervezték ezt a sorozatot.

Ha egy gyermek kezébe veszi valamelyik kötetet a Betűzgető könyvek közül és kinyitja, nem azzal fog szembe találkozni, amivel esetleg egy tankönyvben: ezekben a művekben az illusztrációk nagyobb szerepet kapnak, és a nyomtatott nagybetűs sorok egy-egy sarokban helyezkednek el, mintegy magyarázatként a képekhez. A szövegek pár mondatból vagy dialógus-részletekből állnak, a kiemelt részek felhasználásával a gyermekeket könnyebben bele lehet vonni a történetbe. Példának okáért nézzük meg Várfalvy Emőke *Macska és a kaland* című történetéből pár ilyen esetet.

„– Talán meg akarsz enni? Macska tétovázott.” (Várfalvy, 2020, p. 12) – mint ahogyan a kötet hátán is található, a sorozat 5-8 év közötti gyerekeknek ajánlott, így olyan szavaknak a megmagyarázása, mint a tétovázni, hasznosnak bizonyulhat a későbbiekben, mivel ezzel is bővíthető a szókincsük, illetve az olvasottak megbeszélése sokat segít az értelmezésben.

„Szerdán a macska úgy döntött, elmegy megkeresni a kalandot.” (Várfalvy, 2020, p. 25). Ez a mondat akár egy osztályteremben is elindíthat egy beszélgetést arról, hogy kinek mit jelent a kaland, a főszereplőnek esetleg mit jelenthet a kaland, illetve a hét napjait is meg lehet említeni.

A Betűzgető könyvek otthon és az osztályteremben is jó alkalmazhatóak a szövegértés fejlesztésére, leginkább szóban, hiszen a kisebb korosztályra a közös munka hatékonyabban hat, mint az önálló feldolgozás. Ilyen szituációban a pedagógus vagy a szülő az, aki koordinálja ezt a fajta tanulási folyamatot, amely a későbbi tanulmányok során egy adott szövegnek a könnyebb értelmezését segítheti elő, nem riasztja vissza a gyerekeket a kérdések feltevésétől, de ami a legfontosabb az a technika elsajátítása. Kevés, de lényegre törő szövegekkel dolgoznak a sorozat könyvei, ami révén begyakorolható az olvasás folyamata és a gyerekek kezdő olvasóból haladóvá válhatnak.

Kevés olyan gyerekkönyvvel lehet találkozni hazánkban, amely célként fogalmazza meg a diszlexiás gyermekek fejlesztését és segítségét, a Cerkabella Könyvkiadó ugyanakkor kiemeli ezt a sorozatba tartozó kötetek leírásánál (Cerkabella Könyvkiadó, n.d.-b). A rövid szövegrészek megkönnyítik az olvasást például a Macska és a kalandnál, hiszen a gyerekeknek nem kell olyan mértékű információt feldolgozniuk, mint más könyvekben vagy éppen tankönyvekben. Kevesebb, de sokatmondó szövegekkel kevésbé fáradnak el, jobban tudnak koncentrálni, mint egy-egy hagyományos mesekönyvnél. A rövidebb szavak és mondatok kisebb egységekre bonthatóak, a szavak belső szerkezetéhez könnyebben tudnak hozzáférni, így számukra a feldolgozás és a megértés is egyszerűbbé válhat ezekkel a könyvekkel (Csépe, 2006).

Érsek Rózsa: Vidám meseolvasó I.

A hazai oktatási rendszer tankönyvei többségükben elérhetőek online formában. A Tankönyvkatalógus weboldalán bárki meg tudja tekinteni, hogy milyen tankönyvekből, munkafüzetekből, vagy éppen munkatankönyvekből tanulnak ma a diákok. Ezek között böngészve hamar feltűnik, hogy a kínálat sokkal szélesebbé vált, ugyanakkor ez a bővítés választék tartalmi szempontból nem hozott jelentős változásokat.

A rendelkezésre álló tankönyvekbe belelapozva nem tűnik fel nagy különbség ahhoz képest, amivel 10 évvel ezelőtt találkozhattunk. Azonban a mostani tankönyvek – legfőképpen a magyar nyelv és irodalom tantárgyhoz tartozókra gondolok – nem nagyon változtak az évek során tartalomban, címben, illetve felépítésben sem. Ugyanazok a szövegek találhatóak meg bennük, többnyire hasonló feladatokkal és utasításokkal. Túlságosan ragaszkodnak a régi módszerekhez, sokszor megtöbbszörözik a feladatok számát egy-egy anyagrészben, túlságosan zsúfolttá válnak, egymásba folynak a különböző egységek.

Rossz útnak tartom, hogy az alsó tagozatosok számára már nem a hagyományos értelemben vett szövegértés munkafüzet áll a fókuszban, amelyben többféle feldolgozandó szöveggel találkozhatnak, legyen szó meséről, mondákról, játékszabályokról, színház- vagy moziműsorokról, receptekről, ismeretterjesztő szövegekről, vagy éppen térképekről. Helyette olyan szövegértés munkatankönyvek vannak, amelyekben túlsúlyosan következnek egymás után a feladatok, szövegeket is nehezen találhatunk bennük, hiszen más tankönyvekben fedezhetőek fel ezek az írások, így egyszerre több eszközzel kell felváltva dolgozni, ami nem praktikus. Mindezek mellett az effajta foglalkozások csak a harmadik évfolyamtól kerülnek a középpontba, ugyanakkor meglátásom szerint a szövegértést előbb is el lehet kezdeni egyszerűbb és rövidebb feladatokkal, amelyre egy újabb példát szeretnék hozni a tanulást segítő könyvek sorában.

Érsek Rózsa (2017) Vidám meseolvasó című könyve kifejezetten otthoni használatra készült, hiszen a szerző magukat a szülőket szólítja meg az első oldalakon. A kötet kifejezett célja a szövegértő olvasás fejlesztése, mindez fokozatosan történik, a szöveg mennyisége elbeszélésenként változik. A címek és a képek árulkodóak ebben a könyvben, mivel ismertebb történeteket dolgoz fel röviden, mint például Jean de La Fontaine A tücsök és a hangya című meséjét (Érsek, 2017).

A kötet elején a szerző érthető módon vázolja fel a szülőknél, hogy miként bizonyulhat hatékonynak a Vidám meseolvasó, innentől kezdve csak az időn, a fogékonyságon, illetve a szülők és gyerekek türelmén múlik a játékos gyakorlás folyamata.

A könyvben egész oldalakat elfoglaló szép és igényes, tanulási célt szolgáló illusztrációk találhatóak: a szerző fontosnak tartja, hogy a szülők először ezekről beszélgeszenek a gyermekeikkel, próbálják meg végiggondolni miről is szólhat az adott történet, mi történhetett vagy fog történni a szereplőkkel (Érsek, 2017). A tanulást segítő könyvek többségében nem lelhető fel ilyen utasítás, azonban hasznos azt is feltüntetni, hogy tisztázzuk azokat a szavakat, kifejezéseket, amelyekkel esetlegesen probléma lehet a későbbiekben (Érsek, 2017). Sokszor felejtjük el felnőttként, hogy a kisgyerekek nem úgy értelmezik egy-egy szót, kifejezést vagy éppen szituációt, mint mi. Ezért sem lehet eléggé hangsúlyozni, hogy beszélgetni kell az ilyen szókapcsolatokról a félreértelmezések elkerülése, valamint a gyerekek szókincsének bővítése érdekében.

Háromféle feladattípus lelhető fel a könyvben, melyeket a későbbiekben kis ikonokkal jelez a szerző. Első ezek közül a Hétpróba, ami az adott történettel kapcsolatosan fogalmaz meg olyan állításokat, amelyekről el kell dönteni, hogy azok igazak vagy hamisak, az indoklás minden esetben a hozzáillő részlet hangos felolvasásával történik (Érsek, 2017). Ezt követi a Szólások, közmondások rész, ahol azt kell eldönteni, hogy az adott tanmesére melyik passzolhat a megadott szólás-mondások közül (Érsek, 2017). Majd legvégül jön a Szinonimák rész, amely magyarázatot és segítséget igényel a szülőtől, hiszen itt a feladatban megadott szavak rokon értelmű párjait kell megtalálni az olvasott szövegben (Érsek, 2017).

A Vidám meseolvasó megfelelő kiegészítőként tud szolgálni a játékosabb és kötetlenebb tanuláshoz, illetve a gyakorláshoz egyaránt. Számomra ez bizonyult az egyik legjobb foglalkoztató könyvnek, hiszen a gyermek gondolatai is felszínre kerülhetnek,

amihez az iskolában nem tudnak elég teret biztosítani egy-egy ilyen szövegértéssel foglalkozó tanórán. Bátran tudom ajánlani, mivel a szép illusztrációk visszahozzák a mesekönyvek világát, közben a szövegek és a rövid feladatok megteremtik azt az átmenetet, amelyre egy alsó tagozatos korú kisdíák tanulási folyamatánál szükség lehet.

Bosnyák Viktória művei

Bosnyák Viktória neve nem megkerülhető, ha tanulást segítő könyvekről beszélünk. A szerző alkotása a Nyelvkincstár-sorozat, amelyet legjobban úgy lehet jellemezni, mint anyanyelvi meseregény sorozatot.

A kellően humoros és szórakoztató könyvek nagyban elő tudják segíteni az iskolai előrehaladást, hiszen a könnyed szövegek egyszerűbben tudják szemléltetni a legfontosabb nyelvtani és helyesírási szabályainkat. A szöveg mennyiségét és a betűméretet tekintve inkább idősebb olvasóknak ajánlott (alsó tagozat vége, felső tagozat), de a fiatalabbak számára is örömet tudnak okozni ezek a vidám történetek anélkül, hogy teljes mértékben értenék, hogy mi is az adott elbeszélések célja.

A sorozatba tartozó könyvek nagy része egy helyszínen játszódik, ez pedig a se nem szögletes, se nem kerek erdő, ahol az ott élők életén és tettein keresztül ismerhetik meg az olvasók az anyanyelvünk sajátosságait. Példának okáért az Ezt nevezem! című könyv a híres magyarok nehezen leírható neveivel foglalkozik és a kötet végén egy lista is található az említett hírneves emberekről (Bosnyák, 2008). A Sirály a király! a j és ly-os szavak problémájára és helyesírására világít rá, mellé egy szószedetet is biztosít az ly-os szavakkal (Bosnyák, 2006), illetve az Elek, merre keresselek? a földrajzi nevek helyes lejegyzésére tanít meg (Bosnyák, 2009). Az Amikor kivirágzott a fánk fánk című műben a kis olvasó ellátogathat Magyarórafalvára is, ahol Fodor Menta vezetésével ismerkedhet meg az azonos alakú, többjelentésű szavakkal (Bosnyák, 2007). De a Két bolond százat csinál segítségével a szólások, közmondások és szállóigék helyes használatára is sort keríthetünk (Bosnyák, 2016), A nagy szinonima hadjáratban című könyvvel pedig a rokon értelmű szavakkal foglalkozhatunk (Bosnyák, 2017).

A Nyelvkincstár-sorozatban a legtöbb mese egy univerzumban játszódik, így kapcsolódnak egymáshoz, amivel a visszautalás és az ismétlés lehetősége is könnyebb. A könyvek nyelvezete egyszerű, az illusztrációk lehetővé teszik a képzettársítást a látott rajzokkal és olvasott szöveggel, ezáltal segítik a tanulási folyamatot és megfelelően egészítik ki a tankönyvekben megfogalmazott nyelvtani szabályokat.

Összegzés

A könyvtárpedagógia egyik megvalósulási formája a tanulást segítő, tankönyvek törzsanyagát kiegészítő mesekönyvek alkalmazása. Ezeket a gyermekeknek készült irodalmi alkotásokat gond nélkül be lehet építeni az alsó tagozatos diákok magyar nyelv és irodalom óráiba, a régebbi korok könyvei és a kortárs irodalom ugyanúgy alkalmasak arra, hogy a közoktatást segítsék. A tanulmányban megjelenő olvasmányok az alsó tagozatos tanulók igényeit szolgálják, a korosztályuknak megfelelően jelennek meg bennük az elsajátítandó nyelvtani szabályok, illetve a betűmérettel és szöveg mennyiségével segítik az olvasástechnikák betanulását. Mindemellett ezen könyvek

másik fontos vonása az, hogy nem tankönyvek. Nem egy szigorú, előre megfogalmazott szabályrendszer alapján írták meg őket, ezáltal biztosítani tudják a kötetlen és játékos tanulást. A könyvek kiválasztásánál nagy hangsúlyt fektettem arra, hogy olyan irodalmi alkotásokat soroljak fel, amelyek elérhetőek papíralapú formában, így ezzel is ösztönözmem a könyvtár használatát, valamint a könyvek hagyományos értékeinek felelevenítését és fenntartását.

Ezen tanulmányban alternatívaként megjelentek olyan tanulást segítő könyvek, amelyek az általános iskola magyar nyelv és irodalom tantárgy kapcsán építhetőek be a tanulási folyamatba. A jövőbeli terveim közé tartozik, hogy az itt megfogalmazott könyvtárpedagógia tevékenység működését a gyakorlatban kipróbáljam, az esetleges hibákat korrigáljam, ugyanakkor a sikeresnek bizonyuló elemeket továbbfejlesztsem. Mindemellett, ha esély nyílik rá, ezt a kutatási irányt és tanulást segítő projektet az általános iskola felső tagozatára is kiterjeszteném, illetve a középfokú oktatás színterein áttekinteném a könyvtárpedagógia és a könyvtárostánár lehetőségeit.

Felhasznált források

- Béres, J. (2019). Az olvasás szerepe a személyiség gazdagításában. A kisgyermekes családok és a helyi fiatalok könyvtári támogatása. In Barátné, H. Á. & Béres, J. (szerk.), *Olvasásfejlesztés könyvtári környezetben. Módszertani kötetek 2.* (pp. 83-117). Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár
- Bosnyák, V. (2006). *A sirály a király?* Könyvmolyképző Kiadó.
- Bosnyák, V. (2007). *Amikor kivirágzott a fánk fánk.* Könyvmolyképző Kiadó.
- Bosnyák, V. (2008). *Ezt nevezem!* Könyvmolyképző Kiadó.
- Bosnyák, V. (2009). *Elek, merre keresselek?* Könyvmolyképző Kiadó.
- Bosnyák, V. (2016). *Két bolond százat csinál.* Móra Kiadó.
- Bosnyák, V. (2017). *A nagy szinonima-hadjárat.* Móra Kiadó.
- Cerkabella Könyvkiadó (n.d.-a). *Betűzgető Könyvek.* <https://www.cerkabella.hu/tipusok-90/sorozatok-135/betuzgeto-konyvek-184> Letöltés dátuma: 2023. március 11.
- Cerkabella Könyvkiadó (n.d.-b). *A macska és a kaland. Betűzgető könyvek.* <https://www.cerkabella.hu/macska-es-a-kaland-betuzgeto-konyvek-452?keyword=bet%C5%B1zget%C5%91%20k%C3%B6nyvek> Letöltés dátuma: 2022. szeptember 15.
- Csépe, V. (2006). *Az olvasó agy.* Akadémiai Kiadó.
- Érsek, R. (2017). *Vidám meseolvasó. A szövegértő olvasás fejlesztésére.* Scolar Kiadó.
- Kovács, K. (1973). *Kirándulás az Ábécé-hegyre.* Tankönyvkiadó.
- Mérei, F. (1971). *Ablak-zsiráf.* Móra Ferenc Ifjúsági Könyvkiadó.
- Móra Könyvkiadó (n.d.-a). *Csatlakozz az új olvasásfejlesztő programunkhoz!* https://mora.hu/hir/mto?utm_campaign=newsletter_2021_8_23&utm_source=newsletter&utm_medium=e-mail&user_id=5948d81e4f30477 Letöltés dátuma: 2022. szeptember 22.
- Móra Könyvkiadó (n.d.-b). *Már tudok olvasni. Feladatok válogatás.* https://mora.hu/content/2021/8/NewsItemFile/mar_tudok_olvasni_feladatok_valogatás.pdf Letöltés dátuma: 2022. szeptember 25.
- Móra Könyvkiadó (n.d.-c). *Már tudok olvasni. Útleveél a kalandos történetek világába.* <https://mora.hu/content/2021/8/NewsItemFile/martudokolvasniutlevel.pdf> Letöltés dátuma: 2022. szeptember 22.
- Móra Könyvkiadó (2021. augusztus. 17.-a). *Vészkijárat* [Video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=_R6i6KoTfvE
- Móra Könyvkiadó. (2021. augusztus 19.-b) *Kovács Patrícia az olvasás szeretetéről* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=B--ZCcfV9wU>

Móra Könyvkiadó. (2021. szeptember 24.-c). *Kerekes József, a Már tudok olvasni sorozat nagykövete* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=j977PFSpO18>

Pagony (n.d.). *Kirándulás az Ábécé-hegyre*. <https://www.pagony.hu/kirandulas-az-abece-hegyre> Letöltés dátuma: 2022. szeptember 20.

Tóth, M. (n.d.). *A 3-18 év közötti hazai lakosság olvasási és könyvtárhasználati szokásai 2019-ben*. Múzeumi és könyvtári fejlesztések mindenkinek EFOP-3.3.3-VEKOP/16-2016-00001 Az én könyvtáram. Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár. http://www.azekonyvtaram.hu/documents/11543/49234/Toth_Mate_Felnott_olvasas_konyvtarhasznalat.pdf/07ba9b52-f9a3-40b4-84bf-6dbff50d218f Letöltés dátuma: 2023. március 09.

Várfalvy, E. (2020). *Macska és a kaland*. Cerkabella Könyvkiadó.

Varga, K. (2003). *Mosó Masa mosodája*. Móra Könyvkiadó.

Varga, K. (2022). *Gőgös Gúnár Gedeon*. Móra Ferenc Ifjúsági Könyvkiadó Zrt.

Veronaki (n.d.). *Veronaki – Lemezek*. <https://www.veronaki.com/lemezek.html> Letöltés dátuma: 2022. szeptember 20.

Mellékletek

1. sz. melléklet: Tanulást segítő könyvek értékelése

Forrás: saját forrás

| Tulajdonságok/ Könyvek | Nagy tesz- vesz ABC | Ablak- zsiráf | Betűzgető könyvek | Varga- könyvek | Már tudok olvasni- sorozat | Vidám meseolvasó I. | Bosnyák- könyvek |
|---|------------------------------|------------------|----------------------|-------------------|-------------------------------------|---------------------------|---------------------|
| Változó betűméret | ✗ | ✗ | ✓ | ✗ | ✓ | ✗ | ✗ |
| Kiegészítő fel- adatok, plusz tartalmak | ✓ | ✗ | ✗ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Eltérő szövegrészletek (pl.: félkövér, eltérő színek...) | ✓ | ✗ | ✓ | ✓ | ✗ | ✗ | ✗ |
| Illusztráció- szöveg egyenlő aránya | ✗ | ✗ | ✗ | ✓ | ✓ | ✓ | ✗ |
| Hozzáférhetőség | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Használati útmutató szülőknek és pedagógusoknak | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✓ | ✓ | ✗ |

Sütő Ramóna – Bruszt Míra Tünde
**A „VARÁZSKALAND – VÁR A SÁRKÁNY!” CÍMŰ ASZTALI
TÁRSASJÁTÉK ELMÉLETI KERETEI ÉS LÉTREHOZÁSI FOLYAMATA**

Absztrakt

Az oktatást átszövik azon törekvések, melyek során a tananyagot a pedagógusok minél inkább tanulóközpontú módon adják át a diákok számára. A frontális tudásátadás háttérbe szorításával, tevékenykedtető feladatok széleskörű alkalmazásával a tanulók szinte észrevétlenül sajátítják el az élet minden területén fontos szerepet betöltő kulcskompetenciákat. A tevékenykedtetésen keresztül történő tanítás egy fajtája a társasjáték-alapú oktatás, mely során edukatív jellegű játékok kerülnek bevonásra. Ezen módszert középpontba helyezve egy olyan táblajáték létrehozását kíséreltük meg, melynek alkalmazásával a tanulók játékos formában sajátíthatják el a varázsmesék morfológiai egységeihez kapcsolódó információkat. A készségfejlesztés mellett további célunk volt, hogy roma és cigány varázsmesék bevonásával elindítsunk egy interkulturális diskurzust is a diákok között. Kutatásunk során feltérképeztük és szintetizáltuk a varázsmesékhez kapcsolódó legfontosabb kutatásokat, beleértve a meseelmélet és a meseterápia területeit, valamint a célközönség olvasási szokásaihoz kapcsolódó eredményeket annak érdekében, hogy a társasjáték a korosztály számára leginkább fontos tudásanyagot hordozza. A táblajáték tesztelési folyamata akciókutatáson alapul, mely lehetőséget adott arra, hogy a tesztelési fázisok eredményeit beépítve a felhasználók számára legoptimálisabb produktum jöjjön létre. A megszületett társasjáték minden elemében arra fókuszál, hogy a Nemzeti alaptantervben (NAT) meghatározott pontoknak megfelelően, a kompetenciaterületek fejlesztése mellett, indirekt módon segítse elő az alsó korosztály varázsmesékről, illetve a cigány és roma kultúráról szóló ismereteinek bővítését.

Kulcsszavak: társasjáték-alapú-oktatás; kompetenciafejlesztés; irodalomtanítás

Bevezetés

Az oktatás nagy hangsúlyt fektet a különböző tudományterületekről származó egzakt, tesztekkel könnyen mérhető tudásanyag átadására. Az így szerzett információk elengedhetetlenek ahhoz, hogy minden olyan személy, aki kilép a rendszerszintű oktatás keretei közül, rendelkezzen bizonyos alpműveltséggel. Napjainkban azonban már nem csak az objektíven visszaadható tudásnak van értéke: a különböző készségek megléte is legalább ennyire fontos – ha nem fontosabb –, hiszen a munka világában a gyors változások miatt egyre nagyobb szerepet játszanak a szociális, kommunikációs, és más olyan kompetenciaterületek, melyek hozzájárulnak a munkahelyi csoportok hatékonyabb működéséhez. Már egészen kisgyermekkorban fontos hangsúlyt fektetni ezen területek fejlesztésére. A meseterápiával foglalkozó kutatások (Szávai, 2017) kimond-

ják, hogy a meseolvasásnak nélkülözhetetlen szerepe van az érzelmi intelligencia fejlesztésében. A mesemondói hagyomány emlékeit őrző gyűjteményekből olyan nélkülözhetetlen tudás kerül az egyén birtokába, mely máshonnan nem lenne megszerezhető. A gyermek mesehallgatás közben saját maga által alkotott belső képi világ segítségével azonosul a főhőssel, az ő képében járja végig a történet szövevényes útjait. Szimbolikus jelentéseken keresztül a mese segít befogadójának abban, hogy a való életben megjelenő problémákon túljuthasson, képes legyen feldolgozni azokat a pozitív és negatív élményeket, melyek a mindennapok során érik. Emellett a különböző sorsok, illetve más nemzetek népmeséi hallgatásakor eltérő kultúrák megismerésével a többi ember felé megértővé és elfogadóvá válik. Az óvodai nevelésből kikerülve nem szűnik meg a gyermekek számára a mese: továbbra is fontos szerepet tölt be mindennapjaikban, de már csak az olvasásórák keretein belül találkoznak velük, ahol elsődlegesen a különböző olvasástechnikai módszerek elsajátítását szolgálják, és csak másodlagos szerepüket adja a lélek fejlesztése.

Tanárszakos hallgatóként felmerült bennünk a gondolat, hogy a varázsmesékhez kapcsolódó tananyagrészt hogyan lehetne más módon átadni a kisiskolások számára. Sok esetben akarva-akaratlanul a frontális módszerek irányába terelődik a hangsúly, melynek következtében a diákok érdektelenséggel fogadják még az izgalmas témákat is. Ez gyakran már az általános iskola alsó tagozatába járó tanulóknál is észrevehető. A szövegek feldolgozását segítő feladatok megoldásának monotonitása kedvét szegheti a diákoknak. Ennek feloldására egy lehetséges kulcs, ha a didaktikus feladatokat felváltják a különböző tanulóközpontú módszerek. Ha a tanulók nem passzív befogadóként, hanem cselekvőként vannak jelen az oktatási folyamatban, hatékonyabban képesek elsajátítani a tudásanyagot. Számos, diákokat cselekvőként bevonó módszert használ a pedagógusi gyakorlat, és ezeknek egy fajtája a társasjátékalapú-oktatás. A táblajátékok nagy előnye, hogy adott idő alatt lejátszhatók, így a tanulási folyamatba beillesztve tevékenykedtetve tanítanak, és emellett fejleszti a komplex gondolkodást. Mindemellett jó hatással vannak a különböző szociális kompetenciákra is.

A kutatás célja, hogy a meseelmélet és a társasjáték-alapú oktatás összekapcsolásával dokumentálja a kultúrák közti kapcsolatok erősítésének céljából cigány és roma varázsmesékből kiinduló társasjáték akciókutatásban létrejövő megvalósulási folyamatát. Jelen írásban a mesék emberre gyakorolt pozitív hatásiból, a gyermekek olvasási szokásaiból, valamint a társasjáték-alapú oktatásból kiindulva kerül bemutatásra a *Varázskaland – Vár a sárkány!* című társasjáték akciókutatásban megvalósuló fejlesztési folyamata.

A varázsmesék felhasználásának lehetőségei

Az ember életében a legkorábban megismert irodalmi műfajok közé tartoznak a különböző népköltészeti alkotások, azonban legtöbbször mégis a népmesékről esik szó. Az óvodai nevelés során fontos szerepet játszik ezen szövegek megismertetése a gyerekekkel, majd később, az iskolai olvasástanulás folyamán is gyakran jelennek meg a népmesék a tankönyvekben. Amellett, hogy a befogadó gyermek érdeklődni kezd az említett történetekben szereplő karakterek sorsa iránt, megismeri a különböző – az

emberi létehez szorosan kötődő – életeseményeket, illetve kapcsolatba kerül az adott kultúrkörben uralkodó erkölcsi normákkal is. Azzal, hogy lehetőségük adódik újabb és újabb sorsokat átélni, nyitottabbá és elfogadóbbá válnak. Ám ahhoz, hogy az archaikus tudat mindezen elemeit tartalmazza a mesék, az emberi történelem hosszú évszázadait kellett túlélniük. A különböző korok folyamán eltérő motívumok épültek be: így őrződtek meg a matriarchátus, népi hitelemek vagy éppen a nagy háborúk emlékei a mesékben. Mesegyűjtések alkalmával a szóbeli hagyományozódást felváltották az írásbeli feljegyzések, ezzel pedig az olvasni tudó közönség közös kincsévé váltak, és még a mai olvasó és hallgató számára is kínálják az évezredek során rájuk rakódott tapasztalatokat (Petrolay, 2013).

A népmesék egyik alcsoportját képezik a varázsmesék, melyek a létrehozott társasjátékunk felépítésének alapját adják. Propp meghatározása szerint (2005) azon történetek tartoznak ebbe a kategóriába, melyek során a főhős egy külső – károkozó indukálta disszonancia – vagy egy belső – tárgy vagy élethelyzet elérése – kényszer hatására útnak indul. Ezen útja során találkozik ajándékozóval, aki valamilyen varázserejű tárgyat juttat a birtokába, és ezen eszköz segítségével végső soron eléri céljait, melynek eredményeként bekövetkezik a harmónia a főhős életében. A varázsmesék morfológiai felépítése egymástól távol eső földrajzi helyeken is egységet mutat. A mesemondóktól gyűjtött szövegek nyitottak – tartalmi szinten sokféle lehetőséget biztosítanak a hallgatóság által elvárt motívumoknak megfelelően, melyet bizonyít a 2400 típust számláló Aarne és Thompson által szerkesztett mesekatalógus (1961)–, azonban meghatározott sémákat követnek, így míg tartalmukat tekintve sokszínűek, morfológiai szinten mégis egységet mutatnak (Boldizsár, 1999).

A társasjáték koncepciójának összeállítása során szükségszerű volt a cigány és roma mesemondók által közreadott népmesékből összeállított korpusz szövegeinek elemzése. A felhasznált módszer Propp által megalkotott (2005) mesemorfológiai elemzésen alapszik. Vizsgálatai azt az eredményt hozták, hogy a népmesék morfológiai funkciói egy-egy állandó szereplőhöz kapcsolódnak. Ha valamely egység nem is szerepel a véletlenszerűen kiválasztott varázsmesében, a sorrend adott, fel nem cserélhető. A népmesék tanítása során, amikor a cél az, hogy a tanulók megértsék, hogyan működnek ezek a történetek, a Propp által meghatározott állandó szereplők és morfológiai elemek megfelelő keretet biztosítanak. A választott mesék morfológiai elemzése bizonyossá tette számunkra, hogy a cigány és roma folklórból kiemelt szövegek is rendelkeznek ugyanezen szerkezeti felépítettséggel.

A varázsmesék állandó szerkezetükkel biztonságot adnak változó világunkban. A morfológiai funkciók mellett azonban fontos megemlíteni a tartalmi elemeket is. A korai időkben a népmesék még szakrális jelentéssel bírtak, azonban ezek idővel kikoptak. Boldizsár Ildikó tanulmánya szerint (2009) a mesék őséneke a mítoszokat kell tekinteni. Ahogy a társadalom az alteritásból a modernitásba lépett, egyre kevesebb szerepet kapnak a rítusok. A korábban konkrét helyen és időben játszódott történetek időtlenné, bárhol megtörténhetővé váltak, mitológiában a megnevezett hősök helyett pedig megjelentek a névtelen hősök. Azonban a mítoszok alapját képző emberi erények, erkölcsi normák a mai napig alapul szolgálnak, útmutatást nyújtanak a befogadóknak.

A mesékről való gondolkodás során gyakran felmerül a gyanú, hogy ezen műfajnak nincs más célja a szórakoztatáson kívül. Ezen állításnak ellentmond Boldizsár Ildikó munkássága: a *Metamorphoses Meseterápiás Módszer* kifejlesztője sikerrel alkalmazta ezen történeteket gyógyításra, reintegrálásra, ezzel is bizonyítva a meseterápia validitását. A sikerhez elengedhetetlen a népmesékben rejlő mögöttes tartalom. A tudásközvetítés szimbólumok által történik meg: a példát mutató mesehős életútját figyelemmel kíséző befogadó képes saját elindulásához bátorságot szerezni (Boldizsár, 2009). Az emberek életében megtalálható alapproblémák egy-egy meghatározott archetípussal mutatnak analógiát. A különböző szimbólumok összeköttetést adnak a tudat alatt sejtett, de lélek legbelsejéből felszínre törni képtelen igazságokkal, melyeket a tudatosulást követően az adott személy képessé válik feldolgozni (Antalfai, 2017).

Miért fontosak a mesék?

A mesemondás mint rítus a szóbeliség idejében helyekhez, eseményekhez kapcsolódott. Minden életeseménynek megvolt a saját maga meséje – születéstől a házasságkötésen át, egészen a halotti torig –, melyek erőt és útmutatást adtak a hallgatóságnak. Az archaikus tudatot, az ősök által továbbadományozott egyetemes tudást hordozó mesék elhangzásuk pillanatában a mesemondót és hallgatóságát is az ősökhöz kapcsolta a hagyományok által (Boldizsár, 2009). A világ folyamatosan változik, a terek kitágulnak, ennek ellenére az évezredek folyamán a mindenkori ember célkeresése, az életutat végigkíséző problémákkal való megküzdése nem változott. A mesékben útrakelő hős analógiát nyújt a hallgató számára: ahhoz, hogy a lét valódi értelmet nyerjen, szükséges kilépni a megszokásból. Az útkeresés által azonban nem csak az áhított cél érhető el, hanem fejlődik az önismeret is. Mint ahogy a mese szegény legényéből királyfi válik a történet végére, úgy ér el a személyiség a kiteljesedéshez (Bárdos, 2020).

Nyugati társadalmakban a szakralitást őrző hagyományok fokozatosan csökkenő mértékben vannak jelen. A közösségi tudat egyre kisebb szintekre koncentrálódik, ezáltal komoly eltérés lehet abban, hogy különböző családok mely rítusokat tartják, és melyek azok a szokások, amiket nem örökítenek át a következő generációkra. Ez azonban nem jelenti azt, hogy a különböző életszakaszok egyetemes emlékezete ne tartalmazná a rítusokat, melyeknek megélése azonban már kevésbé tudatos. Palkóné tanulmányában (2021) fontosnak tartotta kiemelni az átmeneti rítus megjelenését a gyermekirodalomban. Ezek olyan kríziseseményeket jelentenek, melyek minden ember életében megtörténnek, és melyeknek leginkább az iskolába átlépő, majd kamaszodó gyermek van kitéve. Ezen helyzetek megélése szükséges az egészséges lelki fejlődéshez, azonban feldolgozásukhoz nagy segítséget nyújthat a pedagógus a mesefeldolgozások által, ugyanis ezekben a történetekben a hős ugyanilyen nehéz helyzeteken jut át bátorságával. A különböző, megértést segítő foglalkozások által rögzülnek helyes viselkedésminták, emellett nagyban hozzájárulnak az érzelmi intelligencia fejlesztéséhez is. A meseterápia nem kizárólag gyermekeknek segít a különböző lelki konfliktusok feldolgozásában. Antalfai Márta, a *Kincskereső Meseterápia* megalkotója tanulmányában

(2017) kitér arra, hogy a módszertanilag megalapozott terápiás foglalkozáson résztvevő gyerekek esetében a mesékkel való foglalkozás segít mérsékelni vagy megszüntetni a különböző beilleszkedési- és magatartászavarokat.

Mára a népmesék élőszóbeli előadása erősen visszaszorult, de vannak olyan közegek, ahol napjainkban is kapcsolatteremtő szerepe van. A kapcsolattartást – tudásátadó és utánzásra, jó cselekvésre biztató szerep mellett – mint egyik legfontosabb társadalmi funkciót emeli ki Andrásfalvy Bertalan (2020). A különböző szociokulturális háttérrel rendelkező gyermekek – ugyan intézményesített keretek között, mégis kötetlen módon – először az óvodai nevelés során találkoznak a népmesével, mely ilyenkor valóban népmese: közösen, egy térben és időben fogadják be a jól ismert mesemondó által közvetített szövegeket. Ezen alkalmak során az élményszerűség érdekében előtérbe kell helyezni a mesemondást a felolvasással szemben, annak érdekében, hogy a hallgatóshoz való igazodás megjelenjen (F. Hegyi, 1999), mint ahogy a népi mesélők is figyelembe vették a befogadók érzelmi reakcióit, de kritikáikat és közbeszólásaikat is (Boldizsár, 2009). Az élőszóban elhangzó mesék arra készítetik a gyermeket, hogy elméjében leképezze a hallottakat. Az elképzelt történetbe képes beleélni magát, azonosul a hősekkel, és a szimbólumok által – ugyan tudat alatt –, de képessé válik feldolgozni mindazon felgyülemlett feszültségeket, melyek mindennapi élete során érik, és segítséget nyújt számára levezetni a negatív érzelmeit (Kádár, 2017).

A hangzott szöveg által leképzett képek segítenek a gyermeki fantázia kialakulásában. Nem öncélú képzelgésről van szó: a gondolatok által kipróbálhatók a későbbi cselekvések, ezáltal elvezeti saját magát a kitűzött célok megvalósításához (Boldizsár, 2012). A problémákat észlelő mesehős is a megoldási lehetőségeket keresi, nem utasítja el a felkínálkozó segítőköt sem, és teljesíthetőnek tekint minden elé álló helyzetet. Ezt a képességet nevezzük rezilienciának, melyet Kádár Annamária is leírt (2017) meseterápiás kutatásai során. Megfogalmazása szerint ezen képesség csak akkor alakul ki, ha van valamilyen labilis állapot, mely során adott személy elhiszi, hogy képes annak megoldására. A megküzdésben való hit segítségével a váratlan helyzetekhez történő alkalmazkodás is könnyebbé válik. A mesék során károkozók formájában jelennek meg szimbolikusan a különböző életproblémák, melyeket a főhős hite és segítője segítségével legyőz, majd pedig eléri végső célját. A helyzetek mesék általi átélése képessé teszi arra a befogadót, hogy környezete forrásait felhasználja, mindemellett viszont társaihoz empatikusan és segítőkészen viszonyuljon.

Mese és az olvasóvá válás kapcsolata

Olvasási szokások kutatása során a szakemberek többek között arra is keresik a választ, hogy melyek azok a tényezők, melyek meghatározzák az olvasóvá válást. A Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár 2017-ben és 2019-ban is átfogó kutatást végzett a 3-18 év közötti gyermekek olvasási szokásairól (Tóth, n.d.). Az elemzett adatok azt az eredményt adták, hogy a vizsgált rövid – kétéves – időintervallum alatt is növekedett az a már régóta fennálló tendencia, hogy nő azon személyek aránya, akik évente egy könyvet sem olvasnak el, ezzel szemben egyre inkább csökken azon fiatalok száma, akik

rendszeresen olvasnak. A települési adatok kimutatták, hogy a városokban a legmagasabb a rendszeresen olvasók száma, míg a kistelepüléseken a legmagasabb azoknak az aránya, akik semmit sem olvasnak. Nemek között is eltérés mutatkozik: a fiúk – akiknek több, mint a fele nem olvas semmit – jelentősen lemaradnak olvasási teljesítmény tekintetében a lányoktól. A rendszeresen olvasó ember szövegértési- és szövegalkotási képességei is meghaladják a nem olvasókéét, ezáltal szélesebb továbbtanulási- és munkahelyi lehetőségek állnak rendelkezésükre. A rendszeres meseolvasás nem garantálja az olvasóvá válást, de a tanulmányból egyértelműen kiderül, hogy 10-ből 8 rendszeresen olvasó gyereknek minden nap meséltek mesét, és elenyésző azoknak a száma közöttük, akik sosem részesültek ebben.

Ahogy a gyerekek átlépnek az óvodából az iskolába, a rendszeresen olvasó családok esetében is csökken a felolvasott mesék mennyisége. Vass felmérése (2017) is erre enged következtetni. Kutatásából kiderül, hogy a vizsgált 1. és 2. osztályos gyerekek nagy része nem részesül a meseolvasás örömeiben, akik mégis, azok arról nyilatkoztak, hogy ez csak korábban volt jellemző. A megkérdezett gyerekek azonban nem is igényelték a felolvasást, ugyanis előnyben részesítették a rajzfilmeket. Az elvártakkal szemben pedig nem a tündér- és állatmesék voltak preferáltak, hanem a napjainkban népszerűvé vált szuperhősöket felvonultató történetek. Kapitány és Laczkó 2. osztályos tanulók körében végzett kutatásában (2017) arra a következtetésre jutottak, hogy a vizsgált csoportban a gyerekek még mindig igénylik – változó rendszerességgel – a felolvasást. Életkorukból adódóan nem csak hallott szöveggént, hanem olvasás alkalmával is inkább mesekönyveket forgatnak a legszívesebben. A diákok 20%-a csak olvasásórák alkalmával olvas meséket, de a megkérdezettek 75%-a heti rendszerességgel veszi kezébe ezeket a történeteket. Elmondható tehát, hogy a mese a korosztály életében továbbra is fontos szerepet tölt be, csak a hangsúly helyeződött át egy másik szintre.

Az olvasni tanuló diákok elsősorban a könnyen olvasható, képekkel gazdagon illusztrált, akár számukra már korábbról ismert mesekönyveket vesznek le a könyvespolcra, melyek sikerélménnyel szolgálhatnak mind a megértés, mind az olvasási idő szempontjából. Az életkor előrehaladtával a lapozókat, képekönyveket egyre inkább felváltják a több mesét tartalmazó könyvek, illetve a meseregények (Tóth, n.d.). A második osztályosok olvasási szokásainak kutatása során kiderült, hogy a leginkább kedvelt műfajok közé az állatmesék tartoztak, majd ezt követték a tréfás mesék. Népszerűségüket tekintve a meseregények, a tündérmesék és a modern mesék állnak a harmadik helyen, és tőlük valamivel lemaradva következnek a népmesék (Kapitány & Laczkó, 2017). Ennek okai közé tartozik, hogy az említett műfajjal – otthoni felolvasás hiányában – sokan csak iskolai keretek között találkozhatnak, és a formális oktatás kényszerítő hatása miatt alacsonyabb népszerűségnek is örvend.

Jógyakorlatok

Az iskolában megjelenő kötelező olvasmányok és azok feldolgozására szolgáló kreatív feladatok eszközei lehetnek az olvasóvá nevelésnek. Arató László a Magyartanárok Egyesületének (ME) elnöke szerint „sok esetben az a baj, hogy a tantervek rossz korosztálynak írják elő az egyébként fontos műveket, és a nemzeti hagyomány tisztelete szembekerül az életkori szempontokkal” (Csókás, 2015, p. 4).

Amennyiben a tanárok nagyobb pedagógiai szabadsággal rendelkeznének, olyan közös olvasásélmények jöhetnének létre az osztálytermi közegben, aminek a gyerekek maguk lehetnének a gazdái. Ki tudná leginkább érvényesíteni az életkori szempontokat, ha nem maguk a diákok. Az olvasóvá nevelés folyamatában azonban nem csak a kötelező olvasmányok játszanak szerepet, hanem az is, hogy az alsó tagozatos tanulók tankönyveibe milyen meseszövegek kerülnek be és hogy azokat milyen pedagógiai módszerekkel dolgozzák fel. Egyáltalán nem ritkaság, hogy a tanárok a drámapedagógia eszközeit alkalmazzák az alsósoknál. Kormos Rebeka és Dr. Zsótér Boglárka a Pompás Napok elnevezésű vállalkozás megalapítói a hagyományos népi kultúra tudásanyagát szeretnék biztosítani a gyerekeknek a népmese, a népi játékok és a néphagyomány ötvözésével. Interaktív népmesei alkalmak alapját az élőszavas mesemondás adja, amelyet népi játékok, mondókák, népdalok, néptánc és tárgyalás bevonásával teszik élménydússá a gyerekek életkori sajátosságainak megfelelően. 2018 óta akkreditált továbbképzést tartanak pedagógusok számára melynek fókuszában a népmesék állnak. Módszertanuk lényege, hogy a gyerekek élményszerűen, a többoldalú megerősítés eszközeivel gyarapíthassák tapasztalataikat, tudásukat (Pompás Napok, 2023).

Az élményszerű oktatást nem csak drámajátékokkal lehet elérni, hanem az osztályteremben megjelenő társasjátékokkal is. Aczél Zoltán így határozza meg a társasjáték köznapi értelmét: „a társasjáték két vagy több játékos által játszott beltéri játékot jelent, jellemzően táblás játékot, és emellett (vagy akár helyette) az elemei kártyák, lapkák és jelölők is lehetnek. Jellemzője, hogy a játékosok a játék szabályait követve valamilyen cél elérésére törekednek” (Aczél, 2015). A táblás játékok oktatásban való alkalmazása közel sem újkeletű dolog. Kr. u. 700 körül találják meg az első mancala leletet, mely sok afrikai és ázsiai ország társadalmában olyan szerepet tölt be, mint az európai országokban a sakk. A mancala táblákon általában 2 vagy 4 sor gödör van. A tábla két végén tárológödrök találhatóak, amit a játékosok arra használnak, hogy összegyűjtsék az ellenféltől megszerzett köveket. Amelyik játékos a játék végére több követ gyűjt össze, győztesként fejezheti be a játékot. Ez a játékforma fejleszti a matematikai és logikai készségeket, hiszen folyamatosan észben kell tartani a játék állását, valamint a játékosoknak egészen hosszú távú stratégiát kell kialakítaniuk a kövek megszerzésére, amire a fejben számolás az egyetlen lehetőségük. Kiválóan alkalmazható oktatási segédeszközként is, hiszen a szerencse faktor még csak meg sem jelenik a játék közben.

Társasjáték-alapú oktatás

Napjaink pedagógiai gyakorlatában is találkozhatunk társasjátékokkal, mint fejlesztő eszközökkel, az azonban, hogy a társasjátékok szerves részét képezzék a tanulás-szervezésnek, elképzelhetetlennek tűnik. A magyarországi pedagógiai gyakorlatban a gamifikáció – mely Fromann és Damsa szavaival élve: „(...) a játékok és játékelemek alkalmazását jelenti az élet játékon kívüli területein, célja pedig, hogy az ott zajló folyamatokat érdekesebbé és eredményesebbé tegye. Kiválóan alkalmazható az oktatásban, az egészségügyben, kulturális területeken és a munkahelyi környezetben is – mindenütt minőségi javulást eredményezhet” (2016, p. 76) - egyik gyakorlati eszközeként tekintenek a társasjátékokra, pedig a board game based learning vagyis a társasjáték-alapú oktatás elméleti kerete egy komplex módszertant tár a pedagógusok elé. Ez az elméleti keretrendszer – ahogyan számos más reformpedagógiai módszer¹ is – abból indul ki, hogy a pedagógusoknak olyan közeget kell létrehozniuk a tanulási folyamat során, amiben a gyerekek nem csak passzív befogadói, hanem aktív szereplői a tudás-átadásnak. A tanárközpontú, frontális oktatást diákközpontúra kell cserélni, lehetőséget adva ezzel a gyerekeknek arra, hogy olyan a 21. században elengedhetetlen kompetenciákat fejlesszenek a tanulási folyamat közben, mint például a kommunikáció, az együttműködés, a kreativitás és a kritikus gondolkodás. Amennyiben a gyerekek ismeretsajátítási folyamatában a hagyományos, frontális, tanárközpontú módszerek dominálnak, addig csak passzív befogadásról beszélhetünk (Nárai, 2021).

A társasjáték-alapú oktatás elméleti keretében a társasjáték maga áll a tanulási folyamat középpontjában. A játék során történik meg az ismeretsajátítás, valamint azal párhuzamosan a folyamatban résztvevők készségfejlesztése is. A játék egy zárt rendszerként működik, nem szabad megtörni a dinamikáját, s nem szabad a játékosokat a játék és egy direkt tanulási szituáció között „rángatni”. Ebben a keretrendszerben nem használnak olyan társasjátékokat, amik kifejezetten fejlesztési céllal jöttek létre. Az iskolai tanórákon gyakran használt kvíz formátumú játékok sem tartoznak ide, hiszen azoknak általában a tananyag direkt visszakérdezése a célja, a legegyszerűbb játékmechanika mögé bújtatva. Ezeket egy külön kategóriába, az oktatási segédeszközök közé soroljuk, s a szakirodalom nem ismeri el őket hagyományos értelemben vett társasjátékoknak, hiszen a cél közvetlenül, valamilyen tananyagegységből kiragadott tudás elsajátítása.

A társasjáték-alapú oktatás elmélete szerint a pedagógus irányítása nem lehet dominánsabb, mint a játékmechanizmus és a játékhoz tartozó szabályzat. A pedagógusnak olyannyira háttérbe kell vonulnia, hogy a játék közben felmerülő döntési szituációknak egyáltalán ne legyen része, így válnak a diákok aktív szereplőivé a tanóráknak. Ezzel a módszerrel nem csak az egyetemistáknál és a középiskolásoknál, hanem már az alsó tagozatos diákoknál is megkönnyíthetjük az elmélyülést, valamint elősegíthetjük a mélyebb bevésődést is. A játékban való részvétel egy önálló munkavégzési folyamat, ami sokkal több sikerélményt hoz magával, mint amire a frontális oktatás során

¹ Pl.: kooperatív tanulás-szervezés, projekt módszer, dráma- és múzeumpedagógia, gamifikáció, IKT eszközök oktatási folyamatba való integrálása stb.

lehetőség van. Nem beszélve arról, hogy maga a tanulási folyamat is sokkal érdekesebb lesz, a diákok kiléphetnek a tankönyvek szűkre zárt világából és a motivációjuk is növekedhet.

Varázskaland – Vár a sárkány!

A Varázskaland – Vár a sárkány! című társasjáték 3. és 4. osztályos iskolás gyerekeknek készült, azzal a céllal, hogy magára vállalja a kötelező tantervi egység azon részét, melyben a gyerekeknek a varázsmesék szerkezetével kell megismerkedniük. A játék osztálytermi közegben való alkalmazása a meseolvasás folyamatára alapoz, egy saját zárt rendszert képezve, melyet a játék szabályzata tart keretek között. A konkrét tananyag egység feldolgozása megtörténik, s olyan további fejleszthető területekkel egészül ki, mint a szociális interakció gyakorlása, a kritikai, elemző- és rendszerszintű gondolkodás, valamint az elfogadás.

1. ábra: Társasjáték elemei a játék elkezdéséhez szükséges elrendezésben



Forrás: Sütő Ramóna fotója és szerkesztése

A, a karakterkártyák

A játék elkezdése előtti legfontosabb lépés, hogy a játékosok kiválasszák a számukra legszimpatikusabb karaktert: királyfi/királyleány, sokadik testvér, teknővájó inas/inasleány, szegény asszony fia/lánya. A szerepek opcionálisan női vagy férfi karakterek is lehetnek, hogy elősegítsük a diákoknak a könnyebb azonosulást. Ezeket a karaktereket és a kiinduló szituációt, valamint a karakterek életútjának mozzanatait az általunk elemzett cigány/roma varázsmesékből emeltük ki. A diákok ugyanúgy végigmennek a mese történetén, mintha a tankönyvben olvasnák azt, viszont játék közben meg is élik a történeteket, hiszen ők haladnak a bábukkal, valamint a patrónuskártyák (C) adta feladatok teljesítéséről is ők döntenek. A kártyákon nem csak a karakter rajza

és a kezdősituáció látható, hanem egy hat egységből álló úgynevezett tarisznya is, ami azt a célt szolgálja, hogy a játékosok ott rendszerezzék a már összegyűjtött varázseszközeiket.

B, a játéktábla és a mezőtípusok

A játéktábla négy negyedre van osztva, közepén egy kastélyt szimbolizáló ábrával, melyeket a proppi mesemorfológiai egységek (Propp, 2005) alapján határoztunk meg. Az első negyed az útnak indulás fázisa, a második negyedben találkozik először a játékos az úgynevezett adományozóval, aki esetünkben a patrónus lesz. A patrónuskártyák egy feladatot és a karakter életének további történéseit tárják fel a játékosok előtt. A harmadik negyed a vándorlás szakasza, ahol a karakterek a negyedik negyedben történő végső küzdelemre készülnek fel. Az utolsó két negyedben a játékosok szemtől-szembe találhatják magukat a gonosz sárkánnyal is, aki egyre közeledik a királyi palota felé.

A pályán mezők találhatók, melyeken a haladás előre-hátra, valamint jobbra-balra megengedett, átlósan azonban nem. Van néhány tulajdonsággal rendelkező mezőtípus, amit külön ábrákkal jelöltünk. A varázseszközök a varázspálca ikonnal ellátott mezőkön helyezkedhetnek el. Minden negyedben meghatározott számú varázseszköz foglal helyet, az elhelyezésük sorrendje azonban a játékosoktól függ. Ez biztosítja azt, hogy a játék többször játszható legyen. A varázseszközök szükségesek ahhoz, hogy a játékosok legyőzzék a gonosz sárkányt. Egy játékos összesen hat varázseszközt tarthat a készletében, melyeknek fajtája tetszőleges. További mezőtípusok: a piactér, ahol a játékosok egy akcióért kicserélhetik a tarisznyájukban lévő egyik varázseszközt a közös készlet egy varázseszközével. A mocsár egy hátráltató tényező: ha valaki ilyen jellel ellátott mezőre lép, csak egy akcióért cserébe haladhat tovább. Elhelyezkedésük számos esetben hátráltatja a játékosokat a varázseszközök összegyűjtésében. Mindegyik negyedben található egy színes mező, ami a határok átlépésére szolgáló kaput jelenti. Ezen a kapun csak akkor léphetnek át a játékosok, amennyiben befizették a vámot. A vám értékét a saját varázseszközük jelenti, amit a karakterlapon tüntettünk fel. Az első és a harmadik negyedben található egy átjáró, amin a közlekedés csak visszafelé megengedett. Ez azért került fel a táblára mert a játékosok közötti kooperáció hiányában előfordulhat, hogy egy játékosnak nem sikerül befizetnie a vámot, így nincs lehetősége további haladásra, sem a játéktáblán, sem karakterének életútjában. A sárkány (D) útját zöld színű mezővel jelöltük, az ő célja, hogy elérje a királyi palotát. A sárkány dobókörönként haladhat egyet előre, minden patrónus kínálta feladat megoldásakor pedig hátra kell lépnie egyet. Ha egy játékos azonos mezőre kerül a sárkánnyal, akkor a játékosnak vissza kell mennie az adott negyed kapujába.

C, patrónuskártyák

A patrónuskártyák nem csak a meseszerkezeti egységekért felelősek, hanem a karakterek egyéni életútját is bemutatják, valamint ezen keresztül egy-egy feladattal is ellátják a játékosokat. A patrónussal való találkozás a kapun való áthaladás során automatikusan megtörténik, de a játékos dönti el, hogy szeretne-e élni a feladatmegoldás

lehetőségével. A játékmestertől és a játékra szánt időtől függően az egyéni életutakat hangosan egymásnak is felolvashatják a játékosok vagy némán, csak saját maguknak.

D, Sárkány

A játék során a sárkány a játékosok legfőbb ellensége. A győzelemhez a játékosoknak közös erővel kell legyőzniük a sárkányt, még hozzá úgy, hogy le kell vágniuk mind a három fejét. Akkor tudnak egy fejet levágni, ha beadták a sárkány lapkáján feltüntetett összes varázseszközt. A dobása előtt bárki adhat be a közösbe bármennyi varázseszközt. Ha a sárkány előbb eléri a királyi palotát, mint ahogy elveszítené az összes fejét a játéknak azonnal vége.

E, dobókocka

A társasjáték a dobj és lépj², valamint az akciópontok³ játékmekanikákat vegyíti. A játékosok dobókockával határozzák meg a végrehajtható akciók számát. Fontos kiemelni, hogy nem hagyományos dobókockáról van szó: az egyes helyett hármas, a hatos helyett négyes szám szerepel rajta, mellyel kiküszöbölhető a túl kevés, illetve a túl sok akció.

A játék célja, hogy a résztvevő játékosok a különböző főhőstípusokkal azonosulva összegyűjtésük a táblán elhelyezkedő varázseszközöket, majd ezeket felhasználva közös erővel levágnák a háromfejű sárkány fejét, mielőtt a körönként eggyel előrébb haladó sárkány a királyi palotához érne. A játék során a dobókockával meghatározott összeget válthatják át a játékosok akciópontokra. Szabadon eldönthetik, hogy ezekből mennyit és mire használnak fel. A táblán történő haladás minden irányban mezőnként egy akciópont. A varázseszközök felszedése vagy a piac mezőn való értékesítése, valamint a mocsárból való kiszabadulás szintén egy akciópont.

Az akció kutatás projektmódszertana

A társasjáték fejlődéstörténetét az akció kutatás módszertanára fűztük fel, ami Havas által meghatározott módszertani leíráson alapul.

„Kutatási módszerként az akció kutatás ciklikus, ismétlődő tevékenységek elemeiből épül fel (...). Azt feltételezi, hogy a felismerések és cselekedetek egy állandósuló kör folyamatban, a visszakapcsolások láncolataiban alakulnak ki, melyben mindig az hangsúlyos, amiben a pedagógusok helyesen járnak el, ugyanakkor állandóan szükség van a gondolatok és akciók újragondolására, korrekciójára, javítására.

² A dobj és lépj játékmekanika során a játékosok dobókockával dobnak majd érvényesítik a dobott összeget a lépéseikkel. Nincs szükség stratégiai tervekre, sem gondolkodásra, a résztvevők leginkább azért izgulhatnak, hogy a kocka éppen melyik oldalán áll meg.

³ Az akciópontok mechanikájával dolgozó társasjátékok meghatározott számú cselekvési lehetőséget biztosítanak. A játékosoknak azt kell eldönteniük, hogy ezeket a saját körükben milyen lehetőségekre váltják be. Általában a mozgásra, támadásra, erőforrások begyűjtésére, képességek kijátszására vagy akár cserére használhatják akciópontjaikat.

A folyamat vége más, mint a kutatás hagyományosabb felfogásaiban: nem az, hogy az oktatást jobban megértjük, s így az eredmények alkalmazását megkönnyítjük mások számára, hanem az ellentmondások meghatározásának állandó folyamatát jelenti, és ezzel segít etikailag védhető, újabb akciók tartalmának és helyének meghatározásában.” (Havas, 2004, p. 3)

A tesztelések során mi váltunk a játék facilitátoraivá, valamit megfigyelői szempontokat érvényesítettünk. Három nagy egységet jelöltünk meg a játék alkalmazhatóságát vizsgálva: 1. a játék érvényesülése osztálytermi közegben, 2. a játékban alkalmazott mechanikák működése és a kooperáció megvalósulása, 3. a játékba integrált meseszerkezeti ismeretek közérthetősége. Játék közben jegyzeteket készítettünk a saját észrevételeinkről, majd a játék végén lehetőséget adtunk a résztvevőknek a visszajelzésre. Az így kapott eredményeket és visszajelzéseket feldolgozva jutottunk el a társasjátékunk mai formájához. Egy-egy tesztelési ciklus eredményeit a gyakorlatba átültetve új célokkal vágtunk neki a következő ciklusnak. A tesztjátékok megszervezésekor figyeltünk rá, hogy a játékot ne csak a megnevezett célcsoport próbálja ki, hanem idősebb diákok, valamint a célcsoporttal dolgozó pedagógusok is. A tesztelési időszak 2019 áprilisától 2021 áprilisáig tartott, s ezen időszak alatt összesen 32 játékasztalnál 125 résztvevő próbálta ki a játékunkat. Köztük voltak többek között a Dél-Zselic Általános Iskola Somogyapáti Általános Iskolája, a pécsi Élmény Tár meseműhelyesei, a Tanít-sunk Magyarországért program mentorai, a Pécsi Tudományegyetem tanárszakos hallgatói és oktatói, pécsi pedagógusok, valamint az Ördögkatlan Fesztivál és a Tanulóváros Fesztivál látogatói. A tesztelési alkalmak változatossága lehetőséget adott arra is, hogy iskolai közegben és azon kívül is megvizsgáljuk a játék működését. Mindegyik közegben más tényező állt a visszajelzések fókuszában, a legnagyobb változtatásokat mégis a tábla kialakításán végeztük. Kipróbáltunk egy lineáris utat, ahol a játékosoknak megadott irányban kellett haladniuk, majd átváltottunk a sokkal szabadabb negyedelő felosztásra. Ekkor viszont a táblán található mezők számát kellett optimalizálnunk, ami rengeteg táblavariációt hozott magával. A mezők típusaival is ehhez hasonló átalakítási tevékenységet kellett folytatnunk. A 2019-es prototípusban még kvíz és akciómezők is szerepeltek, viszont ezek megléte szembement a játék zárt rendszerét megkövetelő elméleti kritériummal. Az akciópontok játékmechanikája is akkor került a szemünk elé, amikor egy tesztelési alkalommal a visszajelző körben felhívták rá a figyelmünket. A játék tesztelése során a legfontosabb döntéshelyzetek a célcsoport kialakítása során merültek fel. A tervezéskor mindenképpen alsó tagozatos diákok számára szerettünk volna létrehozni egy segédanyagként szolgáló játékot. A játék tervezése közben nem szűkítettük le eléggé az életkori határt, végül bizonyos játékba integrált elemek adták meg az ajánlott korosztályt. Ilyen elem többek között a patrónus kártya, amin egészen hosszú és nehezen értelmezhető meserészletek szerepeltek. Sok feladatunk volt azzal, hogy ezeket lerövidítsük és közérthetővé tegyük úgy, hogy a mesei forma mégis megmaradjon. Tapasztalatunk szerint a kooperatív munkaforma is jobban működik az idősebb korosztálynál, a tesztelések során a második gyerekek még nem tudtak előre stratégiát kialakítani az erőforrások begyűjtésére és felhasználására.

Összegzés

A Varázskaland – Vár a sárkány! című társasjáték egy 2019-ben elkezdett projekt kézzel fogható eredménye, melynek elméleti keretét Vlagyimir Jakovlevics Propp mesetipológiája és a társasjáték-alapú oktatás módszertana adja. Az akciókutatás gyakorlata segített nekünk meghatározni a projekt nagyobb fázisait és az ahhoz tartozó részfeladatokat. Az ezekhez társított tesztelési eredmények pedig folytonos visszajelzést adtak a még fejlesztendő területekről. Végeredményében sikerült létrehoznunk egy olyan társasjátékot, ami az oktatás keretein belül oktatási segédeszközként⁴ funkcionál, de az iskola közegén kívül is megállja a helyét egy kalandos, mesékkel fűszerezett társasjátékként. Hogy éppen melyik aspektusában tekintünk a játékra, az attól függ, hogy milyen közegben kerül elő. Amikor a közoktatásban használjuk elkerülhetetlen, hogy a játékhoz készült foglalkozás tervet is használjuk, hiszen az oktatási folyamat feltétele, hogy az ismeretsajátítás foka mérhető legyen. A játékot immár 32 alkalommal 125 résztvevővel teszteltük, mind a kisiskolások körében, mind pedig a velük foglalkozó szakemberek körében. Visszajelzéseik alapján a játék készen áll arra, hogy végső formáját elnyerve nyomtatásban is megjelenjen, ezt követően pedig a közoktatás színtereire is bekerüljön.

Irodalomjegyzék

- Aarne, A. (1961). *The Types of the Folktale: A Classification and Bibliography*. The Finnish Academy of Science and Letters.
- Aczél, Z. (2015, szeptember 13.). *A társasjáték-pedagógia filozófiája*. *Taní-tani Online*. http://tanitani.info/a_tarsasjatek_pedagogia_filozofiaja
- Andrásfalvy, B. (2020). A mese és a mesélés. In G. Tóth (Szerk.), *Népmesék szóban, írásban, képen* (pp. 47–53). Magyar Versmondók Egyesülete.
- Antalfai, M. (2017). A Kincskereső Meseterápia. In I. Szávai (Szerk.), *A mese hídszerepe* (pp. 7–16). Pont Kiadó.
- Bárdos, J. (2020). Az élet értelme a tündérmesékben. *Gradus*, 7(3), 79–88. <https://doi.org/10.47833/2020.3.ART.003>
- Boldizsár, I. (1999). A népmese. In Komáromi G. (Szerk.), *Gyermekirodalom* (pp. 72–83). Helikon Kiadó.
- Boldizsár, I. (2009). A mese közösségformáló és megtartó ereje. *Pannon Tükör*, 14(5), 40–41.
- Boldizsár, I. (2012). Hogyan segítik a mesék az értő olvasást és az olvasóvá válást? *Könyv És Nevelés*, 14(2), 41–43
- Csókás, A. (2015). Elavulttá váltak a kötelező olvasmányok. *Magyar Nemzet*, 88(261), 4.
- F. Hegyi, M. (1999). A mesék és a gyermeki lélek. In Komáromi G. (Szerk.), *Gyermekirodalom* (pp. 191–193). Helikon Kiadó.
- Fromann, R., & Damsa, A. (2016). A gamifikáció (játékosítás) motivációs eszköztára az oktatásban. *Új Pedagógiai Szemle*, 66(3-4). <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-gamifikacio-jatekositas-motivacios-eszkoztara-az-oktatasban>
- Havas, P. (2004). Akciókutatás és a tanulás fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*, 54(6), 3–5. <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00082/2004-06-ta-Havas-Akciokutatas.html>
- Kádár, A. (2017). Saját sorsot varázsolni. In Szávai I. (Szerk.), *A mese hídszerepe* (pp. 42–50). Pont Kiadó.
- Kapitány, D., & Laczkó, M. (2017). A mese a gyermekek szövegértési folyamatában diagnosztikus és terápiás szempontból. *Könyv És Nevelés*, 19(3), 16–31.

⁴ Oktatási segédeszköznek azokat az oktatás folyamatában felhasznált tárgyakat, képi- vagy hanganyagokat értjük, amelyek az oktatás céljainak elérését segítik elő.

- Nárai, M. (2021). Vélemények és attitűdök az élményalapú, tapasztalati tanulást segítő nemformális oktatási módszerekkel kapcsolatban. In Gróz, A., Kövecsesné, G.V. & Várszeginé, G. E. (Szerk.), *Gyermek-Kultúra-Nevelés* (pp. 17–28). Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar.
- Palkóné Tabi, K. (2021). Átmeneti rítusok a gyermekirodalomban. In Lovassy A. & Pázmány, Á. (Szerk.), *Kihívások a 21. századi nevelésben-oktatásban* (pp. 95–101). Apor Vilmos Katolikus Főiskola.
- Petrolay, M. (2013). *Tanulmányok meséről, gyermekirodalomról*. Fapadoskonyv.hu.
- Pompás Napok (2023). *Rólunk*. <https://pompasnapok.hu/rolunk/>
- Propp, V. J. (2005). *A mese morfológiája*. Osiris.
- Szávai, I. (Szerk.). (2017). *A mese hídszerepe*. Pont Kiadó.
- Tóth, M. (n.d.). *A 3-18 év közötti hazai lakosság olvasási és könyvtárhasználati szokásai 2019-ben*. Múzeumi és könyvtári fejlesztések mindenkinek EFOP-3.3.3-VEKOP/16-2016-00001. Az én könyvtáram. Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár. http://www.azenkonyvtaram.hu/documents/11543/49234/Toth_Mate_gyerek_olvasas_konyvtarhasznalat.pdf
- Vass, D. (2017). Szükséges-e nemek közötti különbségekben gondolkodni, ha a hat-nyolc éves korosztály irodalmi igényéről beszélünk? In Kiss F. (Szerk.), *Tudomány és erő* (pp. 56–63). Vajdasági Magyar Akadémiai Tanács.

*Abstracts***László Z. Karvalics****Medeek Bear, the Spitted Tooth of a Giant, and the Lost Song of the Regent Honeyeater: metrics, semantics, and adaptation environment in survival and loss of information**

The paper copes with the following research questions: can we define attributes to understand the life cycle of an information? Are there identifiable survival-supporting and loss-explaining conditions in the terms of the size of a community, geographical or time variables? Do we find universal patterns in different cultures' different information assets' lifecycles? After reviewing special historical examples of very longterm information survival stories and extremely quick loss cases, too, the author formulates important conclusions. Even if there are situations, where we can find reasons to apply a kind of metrics, usually we can count only with probability variables. But the basic aspect is the given meaning type of lost/survived information, and what is more important, other mental objects, which are reflecting to these meanings, supporting the adaptation success of a community as cultural code. No low-hanging fruits, no simple formula – but there are lot of challenges and need for further research.

Keywords: information survival; information loss; information life cycle

Mária Eszenyiné Borbély – Margit Takács-Némethi**Digital information literacy of student teachers before and after the pandemic outbreak**

This paper presents the results of two empirical digital competence studies based on self-assessment among teacher education students in Hungarian higher education institutions. The first survey was conducted in November 2019 as part of the flagship project "My Library" under the EFOP-3.3.3-VEKOP-16-2016-00001 "Museum and Library Development for All" funding scheme. The focus of the research at that time was to answer the question of whether there is a meaningful difference between the competence status of active teachers and students. A representative survey of teachers was carried out in autumn 2017 as part of the same project, with 822 participants. At the time of the surveys, it was not yet possible to foresee how the Covid-19 pandemic, which began in the spring of 2020, would increase the relevance of digital literacy. Both public education and higher education have been forced into the online space, requiring all participants to activate their existing digital skills and to acquire their missing competences as quickly as possible. Returning to face-to-face education, there seems to be a general view among university students that online education has had a clear positive impact on the development of their digital skills. The 2022 student survey served a dual purpose. Firstly, to check the validity of the study conducted three years

earlier and, secondly, to explore the impact of sustained online learning and social interaction on students' digital literacy status.

Keywords: digital competence; pandemic; student teachers

Kitti Schiffler

Requiem for the economic special research services

The General Directorate of the University of Pécs Library and Knowledge Centre supports research and/or creative—mainly literary—activities of its staff once a year. At the Benedek Ferenc Library of the Faculties of Law and Business & Economics we have been concerned for a long time about the national situation, methods and forms of legal and economic reference services, so my colleague and I thought the time had come to conduct a more comprehensive survey involving the libraries of the larger training institutions. The actuality of the subject is indicated by the fact that there are hardly any publications in Hungarian on the reference services of university libraries, and to our knowledge, no research of a similar nature and volume has been conducted in Hungary for a long time. During the research, I conducted individual interviews with the librarians of four major training institutions, which clearly showed that traditional reference services have almost completely disappeared from the libraries of major Hungarian universities offering economics courses. It can be stated that this type of service has been largely replaced by face-to-face and online forms of user training and research support (e.g., literature research training, database courses, Academic Writing). The solutions of the libraries we have studied and our own experience have made it clear that there is an urgent need to review our service portfolio and to adapt it more effectively to user needs.

Keywords: university libraries; special research services; economics

Zsuzsanna Arany-Nagy

Library and information anxiety: What can school libraries do?

The society of the 21st century is a witness of digital transition in our history. The information is available for anyone online and offline too. Nowadays the environment which provides access to information is more complex like the methods used in the past. The types of the information carriers are changed as well as the channels of communication. The exclusivity of printed sources is ceased because of the internet. In the digital world the amount of available information grew which is the result of easier, faster publication and the blurring of the role of authors and consumers. Because of these, nowadays the appearance of diseases caused by the too much available information are more frequent. The 21st century's information diseases – like library anxiety, information anxiety or information overload – are primarily detectable at univer-

sity students. The fear of using a library, or information anxiety could have strong influence on students' learning performance. Information overload, the feeling of anxiety caused by too much available information are not new, rather eternal thing. We can talk about it since Gutenberg, and the spread of printed books; namely that was the first time when people taught about information like there is too much of it and an average person cannot read and learn all of it in his or her lifetime. The study examines why 10-20 years old (5-13. grade) students do not use school libraries.

This paper is a part of a bigger project. The evaluation of the results of the survey on the topic is still ongoing, but based on a review of the literature, my aim is to present the phenomenon, drawing attention to the anxiety caused by library and information search. Attempts to overcome anxiety are also effectively contributing to the growing popularity of libraries. The aim of the research is to present the operation of school libraries, the possibilities inherent in the transformation of their services in order to overcome the anxiety caused by the search for libraries and information.

Keywords: school library; anxiety; research

Brigitta Tóth-Jávorka

Communication styles in the library

The DISC model categorizes people according to four communication styles: dominant, influencer, steady and conscient. The theoretical knowledge and practical use of the model can greatly help the development of a flexible communication style, and for managers to develop a more efficient work schedule, also the development of cooperation within their team. During the research carried out at the Hamvas Béla Pest County Library, the managers - after completing their own tests - also attempted to categorize their team members, then the majority of the employees also completed the test. Hypotheses related to the survey included that the library staff conform to stereotypes which means that at least 60% of them can be classified as steady. It was also included that managers know their colleagues well enough that they can categorize them with at least 90% accuracy. Although the hypothesis about the managers' knowledge of people was disproved, it was confirmed that there is a significant majority of librarians belonging to the steady category. Based on the composition of the collective - assuming that the institution is a completely average library regarding this matter - sources of communication hazards were outlined. The test used in the research is accessible to everyone, so the survey can also be completed among the staff of other institutions. Knowledge of the outlined sources of danger can help prevent or clarify internal conflicts.

Keywords: DISC; communication; library

Máté Tóth

Launching library partnerships: Case study on the practice of Béla Hamvas Pest County Library

The importance of library partnerships has been increased in the last few decades. The partnerships foster the mutual use of capacities and resources of the cooperating partners. The partnerships support the libraries' professional activities by allowing access to resources and services that otherwise would not be available to these organisations. Béla Hamvas Pest County Library launched several partnerships and cooperation with public collections, cultural, social and educational institutions, companies, civil organisations and individuals in the last two years. The aim of the study is to present these examples and draw generalised conclusions from them.

According to the presented examples the representatives of different sectors (cultural institutions, public collections, social, civil and profit-oriented organisations) aim at sharing various types of resources depending on the shortage or redundancy of certain assets. The library – via launching new partnerships with different organisations – is able to fulfil its mission more efficiently and economically to become an inspiring environment within the served community.

Keywords: partnerships; public library; case study

Andor Nagy

The key to sustainable development: protecting our cultural heritage in exceptional situations

One of the most important programs of the United Nations (UN), which is still valid today, is called Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development. A very significant document was created from a public collection point of view, and especially from a library point of view, so The International Federation of Library Associations and Institutions published the guide "Libraries and implementation of the UN 2030 Agenda" in 2015, the same year it was published. Just like the UN Framework, IFLA's expert material also makes it clear that sustainable development and the related social and environmental problems cannot be solved by eliminating gaps in access to information, raising general literacy, and preserving the culture and intellectual heritage of our world, without making it accessible. The research that forms the basis of this study reveals, using primary and secondary sources revealing the often-unforeseen dangers that cause the attrition of one slice of our cultural heritage again and again throughout our history. The study divides these threats into four categories and presents some important efforts to prevent the slow destruction of our cultural heritage.

Keywords: cultural heritage; heritage protection; sustainable development

Dóra Egervári – Krisztián Simon

H5P interactive contents: Possibilities of use and a methodological guideline

H5P is a web-based software for editing and publishing interactive multimedia content, and an extension for content development within LMSs and other online platforms. It can be used to edit interactive videos, presentations, learning paths, flowcharts, practice games and many other content types and interactive learning activities. The main way to use the software is to edit and publish from the plug-in in our own LMS (e.g., Moodle). The Moodle LMS currently supports the publishing and editing of several H5P interactive content types. With these options we can embed interactive images or books, image series, collages, audio and video content, as well as flashcards, quizzes, tests, etc. into a Moodle course. These options can be used to shape, develop, enhance and enrich the content of your course in many ways. The aim of this paper is to provide a descriptive overview of the latest interactive content types available in Moodle and to link their uses to good practices.

Keywords: H5P; Moodle; interactive content

Judit Béres

Bibliotherapy training in Pécs celebrates its 10th anniversary

The focus of the study is how the bibliotherapist postgraduate training programme has developed at the University of Pécs since 2013, which is successful and well-known both nationally and internationally. Since the birth of bibliotherapy as an interdisciplinary profession that uses reading and writing as an interactive developmental tool, there has been a long tradition of the first services and trainings being started by librarians, after which the method usually leaves the walls of the library and librarian training and is applied in many professional fields. The article gives an insight into the personal and professional context of the history of the bibliotherapy education in Pécs, which is celebrating its 10-year anniversary in 2023, and is also the first written summary of the experiences of the past ten years. The summary discusses the characteristics of the curriculum developed in Pécs and the development of the training, and places it in the palette of national and international trainings, including the development of international relations.

Keywords: bibliotherapy; poetry therapy; postgraduate special training

Edina Kovács

The socialist child and the "ideal" pioneer — The appearance of the spirit and values of the Hungarian pioneer movement in two works of Magda Szabó's youth literature

Magda Szabó is one of the most internationally recognized Hungarian writer of the 20th century. Her youth novels published in the late 1950s and early 60s still represent value for young people today. The research analyzes two youth novels, "Mondják meg Zsófikának" and "Születésnap", using the method of document analysis. The purpose of this research is to examine how the socialist human ideal, especially the spirit and values formulated by the pioneering movement, appears in these two works of Magda Szabó. The works are not about socialist education, but in several places they reveal elements that reflect the youth movements and principles of the time. My research question is how an expected socialist image of children can indirectly appear in the work of a writer who fell out of favor with the authorities in 1949, was deprived of her position at the Ministry of Religion and Public Education, and was not allowed to publish until the end of the 1950s. In the first half of the study, the socialist human ideal, the beginnings of the Hungarian pioneer movement, and its role in the education of socialist children are presented. The second part of the study examines the appearance of expressions related to youth movements as well as the Pioneers' 12 points in the novels. In addition, it is also investigated how the pedagogical processes of the late fifties and the integration of the youth movement into school life appear in these youth novels.

Keywords: pioneering movement; Szabó Magda; value system

Zoltán Huszár

Chapters from the history of education on the colonies of the Pécs mining region: The elementary school of Pécsbányatelep (1856–1944)

Education has always been a crucial segment in the life of societies, independently of the ways the ruling elite of a region relates to it. Present study brings an example from a period when the administration responsible for education understood, that offering proper education to the young generations is an investment into the future, and made major sacrifices to bring it to European level. To achieve this, they gained the support of some financially strong companies throughout the country, a few of which founded schools themselves, where, aside from providing the necessary infrastructure, they also were responsible for the teachers' living arrangement and salaries. The elementary school of Pécsbánya, founded in 1856 by DSC (Danube Steamship Company) provides a good example for this attitude.

The study, examining the circumstances of the foundation and the operation practices of the school is mostly based on archive sources found at the Hungarian National Archives (MNL). Its aim is to show what a thoughtful educational policy can achieve, including a thriving institutional system, and how it affects the micro- and macro society. The processing of the archive sources happened manually, to draw the historic background the related literature provided sufficient data. Summarizing the research was not difficult to conclude that the educational policy of the examined era can be an example for the present in many aspects, emphasizing that education started at young age is one of the most important token for the future of a society.

Keywords: school founding policies of DSC; elementary education; colonial schools

Dalma Kálmán
Opportunities of a library teacher: Promoting reading through library pedagogy

The study deals with library pedagogy and explores its connections to the teaching of reading. Based on the 2020 National Core Curriculum, I have developed a supplemental educational program which promotes the teaching of Hungarian language and literature in the lower grades of elementary school. The research method was document and text analysis. The focus is on playful learning and I examined what role the school library and the library teacher can play in the learning process with the help of library pedagogy. In addition to all of this, I created a list of alternative options with the help of currently used textbooks found in the Textbook Catalogue. This list includes traditional, paper-based books, as well as volumes by older and contemporary authors.

Keywords: library pedagogy; school library; National Curriculum

Ramóna Sütő – Míra Tünde Bruszt
The theoretical framework and creation of the board game Magic adventure — The dragon is waiting!

Education is permeated by efforts to ensure that teachers deliver the curriculum to students in a more student-centred way. By moving away from frontal instruction as a way of transferring knowledge and making extensive use of active tasks, pupils acquire key competences that are important in all areas of everyday life, almost unnoticed. One type of teaching through activities is board game-based learning, which involves educational games. Focusing on this method, we have tried to create a board game that allows pupils to learn information related to the morphological units of the magic fairy tales in a play-ful way. In addition to skill development, we also aimed to initiate an intercultural discourse among students by including Roma and Gypsy magic fairy tales.

In our research, we mapped and synthesized key research related to magic fairy tales, including the fields of fairy tale theory and fairytale therapy, as well as findings related to the reading habits of the target audience, in order to ensure that the board game carries the most relevant knowledge for the age group. The testing process of the board game was based on action research, which provided the opportunity to incorporate the results of the testing phases to create the most optimal product for the users.

In accordance with the National Core Curriculum (NAT), all elements of the elaborated board game aim to indirectly promote the expansion of the knowledge of elementary school children about fairy tales and Gypsy and Roma culture, in addition to the development of competence areas.

Keywords: board game based learning; competence development; teaching literature

Szerzőink

AGÁRDI PÉTER CSC, HABIL., PROFESSOR EMERITUS, Pécsi Tudományegyetem, Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar. Kutatási területek: magyar művelődéstörténet, különösen a 19-21. században; a 20. század első felének baloldali irodalomszemlélete és kritikája; József Attila életműve és recepciója; Fejtő Ferenc munkássága; a Kádár-korszak kultúr- és tudománypolitikája. E-mail: agardipet@gmail.com

ARANY-NAGY ZSUZSANNA, könyvtáros, Mathias Corvinus Collegium Alapítvány. Kutatási területek: játékosítás; a játék oktatásban való hatékony alkalmazása. E-mail: aranynagyzsuzsanna@gmail.com

BÉRES JUDIT PHD, HABIL., óraadó, Pécsi Tudományegyetem, Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar, Humán Fejlesztési és Művelődéstudományi Intézet. Kutatási terület: személyközpontú irodalomterápia és tanácsadás. E-mail: beres.judit@pte.hu

BRUSZT MÍRA TÜNDE, egyetemi hallgató, földrajztanár-magyartanár osztatlan tanárképzés, Pécsi Tudományegyetem, Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar. Kutatási területek: társasjáték-alapú oktatás; társasjáték fejlesztés. Email:brusztmira@gmail.com

EGERVÁRI DÓRA PHD, oktatási intézetigazgató-helyettes, adjunktus, Pécsi Tudományegyetem, Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar, Humán Fejlesztési és Művelődéstudományi Intézet. Kutatási területek: az információs műveltség és digitális kompetencia fejlesztése; a blended learning és e-learning lehetőségei a felsőoktatásban; kompetenciafejlesztés online térben. E-mail: egervari.dora@pte.hu

ESZENYINÉ BORBÉLY MÁRIA PHD, egyetemi adjunktus, Debreceni Egyetem, Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar, Könyvtár- és Információtudományi Tanszék. Kutatási területek: digitális információs műveltség; a minőségmenedzsment és a tudásmenedzsment könyvtári vonatkozásai. E-mail: borbely.maria@arts.unideb.hu

HUSZÁR ZOLTÁN PHD, HABIL., egyetemi docens, Pécsi Tudományegyetem, Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar, Humán Fejlesztési és Művelődéstudományi Intézet. Kutatási területek: művelődéstörténet; oktatás- és neveléstörténet; múzeumtörténet (19-20. század); a Duna, mint integráló tényező Közép-Európában a 19-20. században; gazdaság- és ipartörténet a 19-20. sz.-i Magyarországon. E-mail: huszar.zoltan@pte.hu

KÁLMÁN DALMA, osztatlan tanárszakos egyetemi hallgató, történelemtanár és állampolgári ismeretek tanára-könyvtárostánár, Pécsi Tudományegyetem, Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar, Humán Fejlesztési és Művelődéstudományi Intézet. Kutatási terület: könyvtárpedagógia. E-mail: dalmakalman1@gmail.com

KOVÁCS EDINA, egyetemi tanársegéd, Pécsi Tudományegyetem, Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar, Humán Fejlesztési és Művelődéstudományi Intézet. Kutatási területek: neveléstudományok; a blended learning és a digitális kompetencia- és tananyagfejlesztés a felsőoktatásban. E-mail: kovacs.edina@pte.hu,

NAGY ANDOR, tanársegéd, Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar; kutató-elemző, Országos Széchényi Könyvtár; PhD-hallgató, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Irodalomtudományi Doktori Iskola. Kutatási területek: fenntartható digitalizálás; könyvtárstatisztikai, illetve könyvtár- és információtudományi trendek elemzése; digitális megőrzés. E-mail: nagy.andor@pte.hu

NÉMETHI-TAKÁCS MARGIT PHD, egyetemi adjunktus, Debreceni Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, Könyvtár-és Információtudományi Tanszék. Kutatási területek: metaadat rendszerek; IFLA könyvtár referencia modell; digitális tartalomkezelés. E-mail: takacs.margit@arts.unideb.hu

SCHIFFLER KITTI, tájékoztató könyvtáros, Pécsi Tudományegyetem, Egyetemi Könyvtár és Tudásközpont, Benedek Ferenc Jogtudományi és Közgazdaságtudományi Szakkönyvtár. Kutatási területek: könyvtártudomány; kutatástámogatás. E-mail: schiffler.kitti@lib.pte.hu

SIMON KRISZTIÁN PHD, adjunktus, Pécsi Tudományegyetem, Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar, Anglisztika Intézet, Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék. Kutatási területek: e-learning; blended learning; tartalomfejlesztés; nyelvtanítás; tanárképzés; gamifikáció. E-mail: simon.krisztian@pte.hu

SÜTŐ RAMÓNA, egyetemi hallgató, magyartanár-könyvtárostánár osztatlan tanárképzés, Pécsi Tudományegyetem, Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar. Kutatási területek: társasjáték-alapú oktatás; olvasóvá nevelés; társasjáték fejlesztés. Email: suto.ramona@gmail.com

TÓTH-JÁVORKA BRIGITTA, általános igazgatóhelyettes, Hamvas Béla Pest Megyei Könyvtár. Kutatási területek: információs műveltség; gamifikáció; a magyar könyvtár rendszer. E-mail: javorka.brigitta@pmk.hu

TÓTH MÁTÉ PHD, HABIL., igazgató, Hamvas Béla Pest Megyei Könyvtár, Szentendre; adjunktus, Pécsi Tudományegyetem, Bölcsész-és Társadalomtudományi Kar, Humán Fejlesztési és Művelődéstudományi Intézet. Kutatási területek: könyvtári digitalizálás; a könyvtárak társadalmi szerepei; olvasási-és könyvtárhasználati szokások. E-mail: toth.mate@pte.hu

Z. KARVALICS LÁSZLÓ CSC, HABIL., DSC, vezető kutató, Felsőbbfokú Tanulmányok Intézete (FTI/IASK), Kőszeg. Kutatási területek: információtörténelem; információs kultúra; információs társadalom; kulturális örökség. E-mail: laszlo.karvalics@iask.hu

Authors

AGÁRDI, PÉTER CSC, HABIL., PROFESSOR EMERITUS, University of Pécs, Faculty of Humanities and Social Sciences. Research fields: Hungarian cultural history, especially in the 19-21. century; the left-wing literary approach and criticism of the first half of the 20th century; Attila József's oeuvre and reception; the work of Ferenc Fejtő; cultural and scientific policy of the Kádár era. E-mail: agardipet@gmail.com

ARANY-NAGY, ZSUZSANNA, librarian, Mathias Corvinus Collegium Alapítvány. Research fields: gamification, and the effective application of games in education. E-mail: aranynagyzsuzsanna@gmail.com

BÉRES, JUDIT PHD, HABIL., lecturer, University of Pécs, Faculty of Humanities and Social Sciences, Institute for Human Development and Cultural Studies. Research field: person-centred biblio/poetry therapy and counselling. E-mail: beres.judit@pte.hu

BRUSZT, MÍRA TÜNDE, university student, Geography – Hungarian teacher MA, University of Pécs, Faculty of Humanities and Social Sciences. Research fields: board game-based education; board game development. Email: brusztmira@gmail.com

EGERVÁRI, DÓRA PHD, deputy director, assistant professor, University of Pécs, Faculty of Humanities and Social Sciences, Institute for Human Development and Cultural Studies. Research fields: development of information literacy and digital competence; possibilities of blended learning and e-learning in higher education; online competence development. E-mail: egervari.dora@pte.hu

ESZENYINÉ BORBÉLY, MÁRIA PHD, assistant professor, University of Debrecen, Faculty of Humanities, Department of Library and Information Science. Research fields: digital information literacy; quality management and library aspects of knowledge management. E-mail: borbely.maria@arts.unideb.hu

HUSZÁR, ZOLTÁN PHD, HABIL., associate professor, University of Pécs, Faculty of Humanities and Social Sciences, Institute for Human Development and Cultural Studies. Research fields: history of culture and education; museum history (19-20th centuries); the Danube as an integrating factor in Europe in the 19-20th centuries; history of economy and industry in Hungary in the 19-20th centuries. E-mail: huszar.zoltan@pte.hu

KÁLMÁN, DALMA, university student „teacher of History and Library”, University of Pécs, Faculty of Humanities and Social Sciences, Institute for Human Development and Cultural Studies. Research field: library pedagogy. E-mail: dalmakalman1@gmail.com

KOVÁCS, EDINA, assistant lecturer, University of Pécs, Faculty of Humanities and Social Sciences, Institute for Human Development and Cultural Studies. Research fields: educational sciences; blended learning; digital competence and curriculum development in higher education. E-mail: kovacs.edina@pte.hu

NAGY, ANDOR, assistant lecturer, University of Pécs, Faculty of Humanities and Social Sciences; researcher-analyst, National Széchényi Library; PhD student, Eötvös Loránd University, Doctoral School of Literary Studies. Research fields: sustainable digitization; analysis of library statistics and trends in library and information science; digital preservation. Email: nagy.andor@pte.hu

NÉMETHI-TAKÁCS, MARGIT PHD, assistant professor, University of Debrecen, Faculty of Humanities, Department of Library and Information Science. Research fields: metadata systems; IFLA library reference model; digital content management. E-mail: takacs.margit@arts.unideb.hu

SCHIFFLER, KITTI, research librarian, University of Pécs, Library and Knowledge Centre, Benedek Ferenc Library of the Faculties Law and Economics. Research fields: library science; research support services. E-mail: schiffler.kitti@lib.pte.hu

SIMON, KRISZTIÁN PHD, assistant professor, University of Pécs, Faculty of Humanities and Social Sciences, Institute of English Studies, Department of English Applied Linguistics. Research fields: e-learning; blended learning; content development; language teaching; teacher training; gamification. E-mail: simon.krisztian@pte.hu

SÜTŐ, RAMÓNA, university student, Hungarian – Library teacher MA, University of Pécs, Faculty of Humanities and Social Sciences. Research fields: board game based learning; keeping young children engaged and achieving in reading; board game development. Email: suto.ramona@gmail.com

TÓTH-JÁVORKA, BRIGITTA, Deputy Director, Hamvas Béla Pest County Library. Research fields: information literacy; gamification; the Hungarian library system. E-mail: javorka.brigitta@pmk.hu

TÓTH, MÁTÉ PHD, HABIL, director, Béla Hamvas Pest County Library, Szentendre; assistant professor, University of Pécs, Faculty of Humanities and Social Sciences. Research fields: library digitisation; the roles of libraries in the society; reading and library use. E-mail: toth.mate@pte.hu

Z. KARVALICS, LÁSZLÓ CSC, HABIL, DSC, senior research fellow, Institute of Advanced Studies, Kőszeg. Research fields: information history; information culture; information society; cultural heritage. E-mail: laszlo.karvalics@iask.hu