

**„OKTATÁS ÉS TÁRSADALOM”  
NEVELÉSTUDOMÁNYI DOKTORI ISKOLA**

**Iskola a társadalmi térben és időben**

**IX.**



**PÉCSI TUDOMÁNYEGYETEM**  
**UNIVERSITY OF PÉCS**

Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar  
„Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola

# **ISKOLA A TÁRSADALMI TÉRBEN ÉS IDŐBEN**

## **IX.**



**Pécsi Tudományegyetem Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar  
„Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola**

**ISKOLA A TÁRSADALMI TÉRBEN ÉS IDŐBEN  
IX.**

**Pécs, 2021**

**A kötet szerkesztői**

Ács-Bíró Adrienn, Maisch Patrícia, Molnár-Kovács Zsófia

**Lektorok**

Ács Marianna, Ambrusné Kéri Katalin, Arató Ferenc, Bálint Ágnes,  
Czeferner Dóra, Cserti Csapó Tibor, Dezső Renáta Anna, F. Dárdai Ágnes,  
Heidl György, Héjj Andreas, Lakner Tamás, Mrázik Julianna, Orsós Anna

**Angol nyelvi lektor**

Dezső Renáta Anna

**Felelős kiadó**

Ambrusné Kéri Katalin

**Kiadó**

PTE BTK „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola

Digitális ISSN 2064-6348

A tanulmányok tartalmáért a szerzők felelnek.

Borítóterv: Molnár-Kovács Zsófia

© PTE BTK „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola

© Szerkesztők, szerzők

## TARTALOM

Előszó .....	7
Zsófia Molnár-Kovács: Research on Textbooks from the Era of Dualism – in Two Acts ....	9
<b>OKTATÁSTÖRTÉNETI KUTATÁSOK.....</b>	<b>13</b>
Czeferner Dóra: Nőnevelés és feminizmus. A nőoktatás reprezentációja az osztrák-magyar feminista sajtóban 1907-1918.....	15
Csepcsényi Lajos Lászlóné Balogh Melinda: A szakképzési rendszerben bekövetkezett változások a rendszerváltástól napjainkig .....	26
Fizeshi Oktávia: Oktatási reform Kárpátalján a második világháború után.....	37
Kóger Yveta: Rendelkezések az óvodai nevelés történetében (szülőket is érintő előírások) ..	43
Maisch Patrícia: A gyermekkép és a gyermek-szülő kapcsolat Ernest Legouvé: Leányaink és fiaink című művében.....	51
Patyi Gábor: Imre Sándor a gazdasági középiskolákról .....	61
Somogyvári Lajos: A CIA és a magyar felsőoktatás.....	68
Szabó Hajnalka Piroska: Nőkép a kommunista időszak magyar történelemtankönyveiben...	77
Várdai Levente: A leventeintézmény létrejötte és nevelési célkitűzései.....	85
Végh József: A nevelés célja Ellen White írásaiban és a kortárs amerikai nevelésfilozófiai irányzatok szerint. Összehasonlító tanulmány a redemptív pedagógia paradigmájához .....	92
<b>NEVELÉSSZOCIOLÓGIAI KUTATÁSOK .....</b>	<b>103</b>
Bálint Krisztián: A határon túli vajdasági, szabadkai általános iskolában dolgozó tanárok e-learning alapú biztonságtudatossági képzés iránti igényeinek feltérképezése .....	105
Gelencsérné Bakó Márta – Ékes Viktória: Az állatasszisztált terápia megítélése online kérdőív feldolgozása alapján .....	115
Imre Nóra: A házi feladat intézménye és a szülői tanulástámogatás lehetőségei .....	130
Kovácsné Nagy Ibolya – Pékné Sinkó Csenge: Egy állatasszisztált pedagógiai tevékenység kutatásában résztvevő gyermekek fejlettségi szintje iskolába lépéskor .....	139
Molnár Marcell – Iváncsik Réka – Di Blasio Barbara: Első osztályos tanulók iskolakezdési stresszének csökkentése állattal asszisztált foglalkozások keretében .....	146
Nyíri Csilla: SWOT analízis a Pécsi Szakképzési Centrumban .....	157
Papp László: Diákok konfliktuskezelése – egy kérdőíves felmérés tanulságai.....	167
Sándor-Schmidt Barbara: Bepillantás egy kárpátaljai óvodai mindennapjaiba – Egy Erasmus ösztöndíj margójára .....	186
Sütő Éva: Szakképző iskolások céljainak és tanulási motivációjának kapcsolata .....	194

<b>MÓDSZERTANI KUTATÁSOK .....</b>	<b>205</b>
Barna Viktor – Dancsházy-Nagy Ágnes: A pedagógusszerepek változása a kollégiumpedagógiában.....	207
Csepcsényi Lajos Lászlóné Balogh Melinda: A probléma alapú tanulás alkalmazása szakgimnáziumi környezetben .....	214
Haffner-Kiss Alexandra: A Z generáció készségeinek, képességeinek fejlesztése a zenepedagógia segítségével.....	228
Klem Dénes: Ivánka Sámuel zenepedagógiai munkássága .....	237
Langerné Buchwald Judit: Milyen a jó nyelvtanár? Specifikus nyelvtanári kompetenciák a nyelvtanári szakok képzési és kimeneti követelményeinek és az Európai Nyelvtanári Profilháló (European Profiling Grid) és a nyelvtanárképzés tükrében.....	244
Rácz Edit: Angol kultúra a nyelvkönyvekben – összehasonlító elemzés.....	255
Szaszkó Rita – Kisné Bernhardt Renáta – Furcsa Laura: Tehetséges gyermekeket támogató tevékenységek és szerepek vizsgálata: esettanulmányok tanulságai .....	265

## ELŐSZÓ

Mintegy 10 év távlatából – az *Iskola a társadalmi térben és időben* sorozat legtöbb kiadványának társszerkesztőjeként – nem könnyű feladat objektív módon, elfogulatlanul rápillantani e kötet tanulmányainak gazdag jegyzékére, tematikájára. Talán nem is várja el senki, hogy – a széria fejlődési ívét aktívan nyomon követve – mindezt részrehajló szakmai büszkeség nélkül tegyük. Látva és átlátva azt a széles spektrumot, melyet az eddig megjelent kötetek képviselnek, akarva-akaratlanul is kezünkbe vesszük a sorozat legelső, 2010-ben kiadott példányát. Az első kötet előszava természetesen a sorozat címadása körüli dilemmákat is részletezi, érdemes tehát Forray R. Katalin és Beck Zoltán szavait felidézni, hogy megerősítsük és „kihangosítsuk” azon törekvéseket, elgondolásokat, célokat, melyek a periodikát életre hívták. „*A cím (...) állítást foglal: nem azt a banalitást, hogy iskola volt-van-lesz, inkább azt, hogy az iskola társadalmi kontextusával mindig, minden neveléstudományi kutatásban számolni kell. (...) az iskolai folyamatok nem légtüres térben zajlódhatnak, kontextusuk az a társadalom, melynek intézményi alkotói, érintettjei és alakítói is egyszerre. (...) olyan aktuális kérdések kerültek fókusz helyzetbe, amelyek ténylegesen foglalkoztatják a magyar társadalmat, a közbeszédben folytonosan tematizálódnak, sőt, a politikai elit számára is hangsúlyos témák ezek.*” (Iskola a társadalmi térben és időben 2009. Előszó, 2010: 7-8)

Jelen kiadvány kiemelten a 2018. évi *Horizontok és Dialógusok IV. konferencianapok* két rendezvényéhez kapcsolódik, így a *IX. Iskola a társadalmi térben és időben*, valamint a *VI. Autonómia és Felelősség* konferenciákon elhangzott előadások válogatott – s főként doktorhallgatók által készített – tanulmányait fűzi egy csokorba. A szerkesztők igényes munkára törekedve formálták a tartalmi elemeket, alakították ki azokat az egységeket, melyek a tanulmányok láncolatán végigvezetik az Olvasót. E kötet igazán méltó folytatása és multiperspektivikus továbbépítése, kibontása mindazon kutatási területeknek, melyek a neveléstudományok sokrétű horizontjának alappilléreit jelentik. A három fő fejezet egyúttal három irányt is jelöl, melyek – talán nem véletlenül – az „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola markáns programjait, komplexebb érdeklődési köreit képviselik. A kiadvány összesen 27 írásművet vonultat fel. A tanulmányok sorát egy angol nyelvű tudománynépszerűsítő írás vezeti fel, mely egy komplex kutatás záróakkordjaként – a vizsgálati tapasztalatokról, a kutatási eredményekről és a kutatás gyakorlati hasznosíthatóságáról – készített rövid eszmefuttatás. Ezt követi az *Oktatástörténeti kutatások* 10 közzétett tanulmánnyal – s mindenekelőtt nőtörténeti, tankönyvtörténeti, felsőoktatástörténeti hangsúlyokkal –, mely a kiadvány első, legnagyobb fejezete. A második nagyobb egység, a *Nevelésszociológiai kutatások* számos aktuális témát – köztük az állatasszisztált pedagógiát, a konfliktuskezelést, a tanulási motivációt – érint. A harmadik rész pedig a *Módszertani kutatások* világába kalauzolja el az Olvasókat.

Összinté örömmel, preferált témákon és területeken átívelő szakmai diskurzusok megélését kívánva, izgalmas tudományos felismerések és megismerések ösztönzésének reményében ajánljuk e kötetet az érdeklődők, kutatók figyelmébe.

Pécs, 2021. február 21.

Molnár-Kovács Zsófia





ZSÓFIA MOLNÁR-KOVÁCS

RESEARCH ON TEXTBOOKS FROM THE ERA OF DUALISM –  
IN TWO ACTS<sup>1</sup>

I often ask myself *why I actually like researching*. Furthermore, why I have special interest in the research potentials, the historical sources, and the literary background of the world of textbooks. Why it catches my attention if in the course of professional discourses or everyday conversations textbooks are mentioned. What motivates me? *What kind of things have been driving me forward for several years?*

Whenever I think about it, I automatically remember the thoughts of *Katalin Ambrusné Kéri* who emphasises *personal interests* among the factors that affect the scientific choice of topic. In her methodological volume, she highlights that: *“Personal interests, curiosity, and diligence of researchers, as well as their commitment to the topic and science have decisive role in regard of the implementation and outcome of researches.”* (KÉRI, 2001: 57)

But where does this curiosity, inspiration, and commitment come from? It may be chiefly due to the fact that I was introduced into the world of researches on pedagogy, history of education, and history of textbooks by excellent experts who are all ambitious, passionate, recognized and established researchers. Such *researchers who have been inspiring me by their working ability, as well as by open-minded and dedicated research attitude up to this day*. They all enthusiastically support individual research initiatives of PhD students and young researchers.

Probably, due to what’s been said before in the academic years of 2016/2017 and 2017/2018 I became a scholarship holder under the New National Excellence Program of the Ministry of Human Capacities (Hungary). I had the opportunity to carry out research that has long been getting shape and developing in my mind. This science scholarship provided the necessary financial, personal, and material resources for a subtle and detailed research project evolving reflectively.

The research, which is entitled: *“Aspects of Knowledge of Sources of the Research on Textbooks from the Era of Dualism (1867-1918)”*, in fact has set for itself a dual purpose. On the one hand, it would have become an important objective to chart and systematize the available sources of research on textbooks from the era of Dualism (1867-1918) (such as regulations on textbooks, records of the National Public Education Council, pedagogy books, curricula, and journal articles). On the other hand, the aim of the research carried out is to complete a synthesizing project which has been much needed in this field and encourage additional research both on national and international levels. During the two academic years, both aims have been achieved. In the academic year of 2016/2017 increased attention was paid to chart and systematize the sources, while in the academic year of 2017/2018 I needed to pay close attention to complete the synthesizing project.



<sup>1</sup> „SUPPORTED BY THE ÚNKP-17-4-I. NEW NATIONAL EXCELLENCE PROGRAM OF THE MINISTRY OF HUMAN CAPACITIES”

The main locality of the research activities was the National Educational Library and Museum in Budapest, Hungary. I am always happy to examine the documents of the special textbooks collection of the library, and I am always anxious to take the known or less known historical sources of textbook researches between my fingers. I am motivated to raise the level of my knowledge about the touchable pieces of the past (mainly in connection with knowledge about sources of the era of Dualism and of the period between the two World Wars). Besides this, we also need to mention among the localities of the research activities the University Library of Pécs and Centre for Learning (Central Library, Historical Collection Department of the Central Library, Tóth József Faculty Library of Humanities and Sciences, Social Science Technical Library), and the Archives of the University of Pécs.

During collection of sources, three major groups of them were outlined:

1. Possible primary and secondary sources of sourcebooks,
2. (Academic) literature of studies,
3. Works of annotated bibliography that complete studies and sourcebooks (for more details see MOLNÁR-KOVÁCS, 2017).

Collecting the pieces described above was a success in several regards. Firstly, as a researcher *I have studied* the curricula, teacher training textbooks, and journals of the targeted era *with great enjoyment and profit*. Secondly, the implementation of my collecting work and synthesizing project culminated in the compilation and publication of two books (*“Sources of Research on Textbooks from the Era of Dualism (1867-1918)”* and *“Source Dimensions in Hungarian Textbook Research (1867-1918)”*) (see MOLNÁR-KOVÁCS, 2017, 2019). Thirdly, it has been a considerable success that both books were used in the course description of a university course in teacher training at Pécs (Elective course: Textbook research – knowledge of sources and source analysis) in the academic years of 2016/2017 and 2017/2018.

Therefore, apart from the research work, *I had the opportunity to take the identified sources into teacher training*, as well as dissemination of these sources and preparation of analyses have been possible too. Based on feedback from the university students, the knowledge of the course participants on textbooks, source analysis, and research process have increased considerably. Besides this, *source criticism has also come to the fore*. In addition, however, university students have shown a higher demand to take today’s national public education textbooks between their fingers at university courses and they feel need *to get (general) analytical aspects* to improve their knowledge on textbooks.

The research carried out has therefore set itself to implement such a synthesizing project that *proved to be a gap filler and initiates further researches*. The two books that have been compiled during the research *also function as source bases for PhD students and young researchers to make complex researches on textbooks*.

These two volumes can be used not only in the course descriptions of subject areas of history of education at the Institute of Education Sciences and at the “Education and Society” Doctoral School of Education at the University of Pécs. *They can be taken efficiently and effectively into trainings (and researches) in the natural sciences, social sciences, and humanities*. The source analysis seminar for university students also represents the strengthening of research initiation role. In the future this seminar could be *designed on a wider basis in order to provide a practice-oriented thematic repertoire*.

## LITERATURE

KÉRI, K. (2001): Bevezetés a neveléstörténeti kutatások módszertanába. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

MOLNÁR-KOVÁCS, Zs. (2015): A dualizmus kori magyar középiskolai történelemtankönyvek Európa-képe kortörténeti, iskolatörténeti, tankönyvtörténeti kontextusban. Doktori (PhD) értekezés, PTE „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs.

[https://nevtudphd.pte.hu/sites/nevtudphd.pte.hu/files/files/Vedések/2015/disszertacio\\_-\\_molnar-kovacs\\_zsofia.pdf](https://nevtudphd.pte.hu/sites/nevtudphd.pte.hu/files/files/Vedések/2015/disszertacio_-_molnar-kovacs_zsofia.pdf) [16 Apr. 2018]

MOLNÁR-KOVÁCS, Zs. (2017): A tankönyvkutatások dualizmus kori forrásai. Tanulmányok és forrásgyűjtemény. Capillatus, Pécs.

MOLNÁR-KOVÁCS, Zs. (2019): A magyar tankönyvkutatások forrásdimenziói (1867-1918). Institutio Kiadó, Pécs.

MOLNÁR-KOVÁCS, Zs. (2020): Europe-focused Content Analysis on Hungarian History Textbooks (1867-1918). In: Varga, A. – Andl, H. – Molnár-Kovács, Zs. (eds.): Current Research in Educational Sciences 2019. Educational Sciences: Horizons and Dialogues. Volume II. Scientific Committee on Pedagogy of the Hungarian Academy of Sciences – Institute of Education Sciences, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Pécs, Pécs. 11-19.

<https://nevtud.btk.pte.hu/sites/nevtud.btk.pte.hu/files/files/ukn2019angol.pdf> [05 Nov. 2020]



## **OKTATÁSTÖRTÉNETI KUTATÁSOK**



## CZEFERNER DÓRA

### NŐNEVELÉS ÉS FEMINIZMUS. A NŐOKTATÁS REPREZENTÁCIÓJA AZ OSZTRÁK-MAGYAR FEMINISTA SAJTÓBAN 1907-1918

#### Összefoglaló:

*Bár az Osztrák-Magyar Monarchia területén közzétett polgári-liberális, feminista folyóiratok és a mögöttük álló egyesületek fontosnak tartották a szavazati jogért folytatott harcot, kiemelt szerepet szántak a nőoktatás problémakörének. Ez nem meglepő, mivel az egyesületek vezetőségében (és tagságában) számos tanítónői képzettséggel rendelkező hölgyet találunk. Az 1893-ban Bécsben szervezett Allgemeiner Österreichischer Frauenverein elnöke, Auguste Fickert (1855-1910) élete végéig tanított Bécs elemi iskoláiban. Az 1904-ben Budapesten alapított Feministák Egyesületének ügyvezetője, Glücklich Vilma (1872-1927) is tanítónői képesítést szerzett, s Fiumében oktatott mielőtt 1896-ban beiratkozott a budapesti egyetemre. A cikkben a téma kutatási lehetőségei és az általam alkalmazott módszertan mellett azt vizsgálom, hogy az említett egyesületek hivatalos lapjai miként reprezentálták 1907 és 1918 között a nőoktatás témáját.*

**Kulcsszavak:** nőoktatás, polgári-liberális nőmozgalom, sajtóelemzés

Tanulmányomban az Osztrák-Magyar Monarchia három meghatározó polgári-liberális, feminista egyesülete sajtótevékenységének főbb irányvonalait vázolom, illetve azt mutatom be, hogy miként reprezentálták hivatalos folyóirataikban a nőoktatás témakörét – a választójog és a munka mellett – 1907 és 1918 között.<sup>2</sup> Magyar részről a Nőtisztviselők Országos Egyesülete (NOE, Budapest, 1896-1919), valamint a Feministák Egyesülete (FE, Budapest, 1904-1949) által az 1915-ös évig közösen publikált lapokat, *A Nő és a Társadalmat* (Budapest, 1907-1913), illetve *A Nő. Feminista Folyóiratot* (Budapest, 1914-1928) tanulmányozom. Osztrák vonatkozásban az Allgemeiner Österreichischer Frauenverein [Általános Osztrák Nőegylet] (AöF, Bécs, 1893-1920[?]) hivatalos értesítőjét, a *Neues Frauenleben* (Bécs, 1902-1918) veszem górcső alá. E helyütt szeretném megjegyezni, hogy a cikk készülő doktori értekezéséből nyújt szűk keresztmetszetet, s problémafelvető jelleggel kiemelten tárgyalja azon metodológiai kérdéseket, amelyek a kutatás során kihívást jelentettek számomra.

A sajtótermékek kvantitatív és kvalitatív – részben általam kidolgozott – módszerek szerinti elemzésével, valamint levéltári források bevonásával elsősorban a következő kérdésekre kívántam választ kapni a vizsgálat során: Milyen körülmények között indultak útjukra a fent említett periodikák? A lapok mögött álló egyesületek miként finanszírozták a lapkiadás-sal kapcsolatban felmerülő költségeket? Milyen elvek és gyakorlat mentén működtek a „szerkesztőségek”, s mekkora csoportok alakultak ki a folyóiratok körül? Kik, és milyen foglalkozású nők és férfiak publikáltak a periodikákban? Felfedezhető-e összefüggés a cikkek műfaja, terjedelme, továbbá az írások témája és az egyes lapszámokban elfoglalt helyük között? Mi-

---

<sup>2</sup> A nőmozgalmon polgári irányzatán belül az általam vizsgált egyesületek a baloldali radikális irányvonalat képviselték, ezt a korszakban Ausztriában polgári-liberálisaként, Magyarországon polgári feministaként definiálták. (ZAAR, 1995: 233-268) Az osztrák szakirodalom a feminista jelzőt a történelmi nőmozgalom vonatkozásában nem igazán használja. A magyar ezzel szemben azon kevés nőmozgalmak egyike volt, amely büszkén viselte a feminista megjelölést. (SZAPOR, 2004: 189-206)



lyen arányban szerepelnek a folyóiratokban a Monarchia osztrák-magyar és nemzetiségi női lakosságáról, illetőleg az Ausztria-Magyarország határain kívül élő nők politikai, gazdasági és társadalmi helyzetéről szóló cikkek? A feminista sajtótermékek esetében is igazolható-e a dualizmus kori újságírásban látenszen megfogalmazott, s általánosnak tekinthető elv és az ennek megfelelő gyakorlat, mely szerint a közírásban „szívesen elfelejtkeztek” a nemzetiségi kérdéstről (SZÉCHENYI, 2004: 1150-1163)? Melyek voltak a leginkább preferált témakörök és műfajok? Mennyire szántak fontos szerepet a szerkesztők a munka és az oktatás témakörének a lapok tartalmi kínálatán belül?

Vizsgáltam még, hogy a rendelkezésre álló kútfők segítségével miként rekonstruálható a lapok társadalmi fogadtatása, illetve terjesztésük és értékesítésük eredményessége. Felvázoltam továbbá, hogy a folyóiratkiadás milyen módon illeszkedett a fent említett egyesületek tágabb tevékenységi körébe. Az írások műfaja és témája (kulcsszavak) mellett a polgári feminista periodikák sajtójának tekinthető speciális – az évek során szinte semmit nem változó – diskurzust is bemutattam.

Az olvasóban bizonyára felmerül a kérdés, hogy miért szükséges és indokolt az említett osztrák-magyar egyesületek sajtótevékenységének összevetése? Kutatásaim kezdetén, 2010-ben ismerkedtem meg az AÖF történetével. Felfigyeltem arra, hogy a szervezet célkitűzései és gyakorlati tevékenysége számos vonatkozásban analógiákat mutat a FE-vel és a NOE-vel. Miközben *A Nő és a Társadalommal* és *A Nővel* érdemben összevethető német vagy osztrák periodikát/periodikákat kerestem, kézbe vettem a *Neues Frauenleben*t is. Hamarosan kiderült, hogy az egyesületek mellett az osztrák és a magyar lapok profilja is sok tekintetben párhuzamba állítható egymással; a különbségek ugyanakkor kihívások elé állítják a történészt.

Az osztrák-magyar polgári-liberális, feminista egyesületek és sajtójuk 1918 előtti fejlődésének, jellegzetes vonásainak összevetését azonban egy ennél sokkal lényegesebb érv is indokolja, jelesül az, hogy Ausztria és Magyarország történelme évszázadokon át elválaszthatatlanul összefonódott egymással. Evidenciaként kezeljük, hogy a dualizmus kori Magyarország diplomácia- vagy éppen gazdaságtörténete szervesen illeszkedik a Lajtán túli területekéhez. Mi indokolná ebben az esetben a sajtótörténet, valamint a nőmozgalom eltérő alapokon való vizsgálatát? Megfordítva és leszűkítve a kérdést: milyen érvek szólhatnak a mellett, hogy a magyar polgári feminista mozgalmat az angolszász államok (Anglia, Amerikai Egyesült Államok,) vagy éppen Franciaország és Olaszország nőszervezeteivel közösen – vagy sokkal inkább azokkal párhuzamosan – tanulmányozzuk? E régiók a gazdasági-társadalmi és kulturális fejlődés teljesen eltérő szintjén álltak a 19-20. század fordulóján, mint Magyarország, éppen ezért a velük történő összevetés eredményei kevésbé lennének relevánsak. Ugyanez a helyzet a Monarchia nemzetiségek által lakott területeinek nőmozgalmával is, amelyek a csehek kivéve a szervezkedésnek sokkal alacsonyabb szintjén álltak, mint az osztrákok és a magyarok.<sup>3</sup> Természetesen Ausztria és Magyarország között is számos eltérést találunk, de a két ország feminista mozgalma és sajtója között számos párhuzam figyelhető meg.

A magyarországi feminista egyesületek sajtótevékenységének hazai vonatkozásban kiemelő, illetve nemzetközi kontextusban történő elemzésére a korábbiakban még senki sem vállalkozott. Az osztrák polgári-liberális mozgalom sajtójával való összehasonlítás fontossága még a nő- és sajtótörténeti kutatások lehetséges irányvonalai között sem fogalmazódott meg. Mindazonáltal meggyőződésem, hogy e szisztematikus összevetés alap kutatásként a témában a jövőben elvégzendő vizsgálatoknak is adalékokkal szolgálhat, hiszen az egyesületek sajtótevékenysége, hazai és külföldi sajtófigyelési gyakorlata mellett a szervezetek (és a felettük álló országos esernyő egyesületek) közötti direkt és indirekt kapcsolatokat is ismerteti. Ez pedig nézetem szerint olyan összefüggésekre hívhatja fel a társadalomtörténészek figyelmét, ame-

---

<sup>3</sup> Az első világháború kirobbanásának előestéjén a többi nemzetiség legfeljebb a nők intézményes oktatási jogainak kiterjesztéséért lépett fel. (SCHISLER, 1993)

lyek elengedhetetlenek az 1918 előtti magyarországi polgári feminista mozgalmak nemzetközi, transznacionális beágyazottságának tanulmányozásához.

Magyarázatra szorul a választás, hogy a századforduló nőmozgalmának három iránya (keresztényszocialista, szociáldemokrata, polgári liberális-feminista) közül miért az utóbbi áll vizsgálódásaim középpontjában? A döntésem melletti legnyomósabb érv az volt, hogy a rendszerváltást követő hazai történetírásban a polgári liberális szárny vonatkozásában zajlottak olyan – esetenként hibás alapokra helyezett – kutatások, amelyekre a munkám nő- és sajtótörténeti aspektusaiban is (valamennyire) támaszkodni tudtam. A keresztényszocialista, illetőleg a szociáldemokrata nőmozgalom sajtótevékenységének rekonstrukciója – a mozgalom fejlődésére vonatkozó alapvető ismeretek hiányában – véleményem szerint egyelőre kevésbé indokolt. Nem szólva arról, hogy a szociáldemokrata nők Gárdos Mariska által alapított és szerkesztett lapja, a *Nőmunkás* a vizsgált korszak jelentős részében – hatósági szabályozás miatt – nem juthatott el olvasóihoz.<sup>4</sup>

Az összehasonlító elemzés szempontrendszeréhez szorosan kapcsolódik azon hipotézisem, mely szerint a választójog kérdéskörének kizárólagos kiemelése a további – női munkavállalás, oktatás, gyermekvédelem stb. – témákban közzétett cikk közül a legkevésbé sem szerencsés. Már csak azért sem, mivel a modern nőmozgalom elsődleges célja és kiindulópontja az Osztrák-Magyar Monarchia területén is a nők oktatási és gazdasági jogainak előmozdítása volt. Ehhez kapcsolódott a későbbiekben egyre intenzívebben a politikai jogokért folytatott harc. A szavazati jog gyengébb nemre történő kiterjesztése ugyanakkor távolról sem tekinthető a mozgalom végcéljának, sokkal inkább egy eszköznek arra, hogy a nők saját maguk által választott képviselők útján formálhassák a törvényhozást.<sup>5</sup> E feltételezés bizonyításával árnyalni kívánom a hazai nőtörténeti szakirodalom azon alapvetését, mely szerint az egyesületek és a lapok szerkesztőségei a folyóiratokban a leghangsúlyosabb szerepet a női szavazati jog témájának szánták, nem elhanyagolva természetesen a nők oktatáshoz és munkavállaláshoz való jogát sem.

A fenti hipotézisem igazolásához és a cikkek kvantitatív szempontok szerinti elemzéséhez *A Nő és a Társadalom*, *A Nő. Feminista Folyóirat* és a *Neues Frauenleben* 1907 januárja és 1918 májusa között megjelent összesen 272 számából cikkrepertóriumot állítottam össze. A kutatás időhatárait tekintve a kiindulópontot azért az 1907-es év képezi, mert a NOE és a FE ekkor kezdte publikálni első közös lapját, *A Nő és a Társadalmat*, amely egyúttal az első hazai feminista periodika volt.<sup>6</sup> A kutatás végpontja nem az első világháború lezárása miatt került az 1918-as évre, hanem a *Neues Frauenleben* megszűnése miatt. A cikkrepertórium elkészítésében nem csupán az motivált, hogy az eredmények lekérdezésével és összesítésével pontos információkhoz jussak a fenti kérdések vonatkozásában. Nem titkolt célom, hogy az adatbázissal segítséget nyújtsak azon társadalomtörténészeknek, akik a jövőben a három folyóirattal elmélyültebben kívánnak foglalkozni, hiszen számos elemzési szempont és kérdés marad még, amelyek megválaszolására jelen kutatás során nem vállalkozhatok.

Vizsgálódásaim során megkülönböztetett figyelmet fordítottam a periodikákban cikkeket közlő szerzőkre. Az utókor méltánytalanul feledkezett meg a lapok szerkesztőiről és az egyesületek vezetőségi tagjairól, nem is említve a folyóiratok belső és külső munkatársait, illetve az esetleges külföldi tudósítókat. Éppen ezért egy prozopográfiai adattárat is összeállítottam, amely

<sup>4</sup> A *Nőmunkás* 1908 decembere és 1912 novembere között nem jelent meg.

<sup>5</sup> A politikai jogok kérdéskörének primátusa az osztrák lap esetében az 1867. november 15-én elfogadott egyesületi törvény (Vereinsgesetz) 30. paragrafusa miatt elméletileg szóba sem kerülhetett, hiszen ez tiltotta a külföldiek, nők és kiskorúak politikai céllal szervezett egyesületekbe történő felvételét: „Ausländer, Frauenpersonen und Minderjährige dürfen als Mitglieder politischer Frauenvereine nicht aufgenommen werden.” (GESETZ VOM 15. NOVEMBER, 1867 (134/1867).; RGeBl 1867. 380. Idézi FRIEDRICH, 1995: 125-175)

<sup>6</sup> Az 1906-os év során a FE hivatalos orgánusaként havonta megjelent *Feminista Értesítő*t nem sorolom ezek közé, mivel levéltári kutatásaim szerint minimális sajtóvisszhangot váltott ki, ezen kívül kizárólag aktuális egyesületi közleményeket osztott meg.

a kiválasztott szerzők alapvető életrajzi adatait tartalmazza.<sup>7</sup> A biogramokban a következő kérdésekre igyekeztem választ adni – amennyiben rendelkezünk a szükséges információkkal: Értelmiségi, művészeti pályán tevékenykedett vagy más területen vállalt-e munkát az illető? A publicistaként/(köz)íróként kapott honoráriumokból élt vagy a közélet más területén (is) tevékenykedett? Miként került kapcsolatba a nőmozgalommal? Aktív szerepet vállalt-e országának nőemancipációs harcában vagy valamely nemzetközi szintűen működő esernyő-egyesületben (pl. International Council of Women [Nemzetközi Nőszövetség] (ICW, Washington D. C., 1888) vagy International Woman Suffrage Alliance [A Nők Választójogi Világszövetsége] (IWSA, Berlin, 1904)? Közvetlen kapcsolatban állt-e az osztrák-magyar nőmozgalommal, illetve annak vezetőivel? Előadóként is vendégül látták Bécsben, Budapesten vagy valamely vidéki városban? Osztrák és magyar tekintetben is érdekes lehet továbbá a polgári feminista nőegyletek munkájába bekapcsolódó tagok esetleges izraelita származása. Megjegyzem, hogy mind osztrák, mind pedig magyar viszonylatban érvényes, hogy a lapokban cikkeket közlő szerzők, sőt a szerkesztőségek számos tagja tanítónői képzéssel rendelkezett, s pályáját elhagyva – vagy éppen oktatói tevékenysége mellett – kezdett újságírói karrier kiépítésébe.

A cikkrepertórium és a propozográfiái adattár elkészítése mellett a levéltári források (elsősorban személyi hagyatékok) teszik lehetővé azt, hogy viszonylag komplex képet alkothassunk a vizsgálatba bevont osztrák-magyar polgári-liberális, feminista szervezetek (külföldi) kapcsolati hálójáról. Az egyesületek és vezetőik Monarchián belüli és nemzetközi kapcsolatrendszerének rekonstrukciójára három tényező motivált: az első és legfontosabb ezek közül az volt, hogy néhány esettanulmány, illetve a kapcsolatok fő irányvonalainak vázolásán túl ilyen irányú vizsgálatot a korábbiakban még sem osztrák, sem pedig magyar vonatkozásban nem végzett senki. Másodsorban témavezetőm, Szapor Judit azon megállapítására szerettem volna konkrét példákat keresni, amely szerint a vezető hazai polgári liberális nőszervezet, a FE alapítása évétől az első világháború kirobbanásáig a nemzetközi mozgalom színterén is jelentős befolyásra tett szert, illetőleg a nyugati nőmozgalmak irányvonalai mentén fejlődött (SZAPOR, 2011: 245-265). Elmélyültebb elemzésre sarkallt még a magyar nyelvű nőtörténeti szakirodalom általánosan elfogadott állítása, amely szerint az 1918 előtti nőemancipáció tekintetében Anglia, az Amerikai Egyesült Államok, valamint Franciaország jelentették a követendő példát a magyar szervezetek számára. Prekonceptióm és előzetes részkutatásaim szerint azonban – figyelembe véve Magyarország gazdasági és társadalmi fejlődésének sajátosságait – a Németország irányából, Ausztria közvetítésével érkező minták legalább ennyire fontosak lehetnek.

### **Az elemzett szövegtörzsek: a cikkek száma**

Miért érdemes vizsgálnunk a nyomtatott sajtót? Allan Bell meglátása szerint az írott média egyrészt jó minőségű, elemzésre alkalmas adathalmazzal látja el a kutatót. Ezen kívül lehetőség nyílik arra, hogy mindenki – a saját vizsgálódásának céljaihoz igazítva – megfelelő mennyiségű szöveget vegyen kézbe, amelyet még nem ért külső megfigyelő által gyakorolt hatás (BELL, 1991: 10). Ugyanakkor Bell arra is figyelmeztetett, hogy a szövegtörzsek helytelen kiválasztása a kutatás sikertelenségéhez vezethet, s ugyanez történhet a nem megfelelő módszerek alkalmazása esetén is.<sup>8</sup> Amint röviden már utaltam rá, az én szemem előtt munkám kezdetétől egy olyan kvantitatív és kvalitatív módszereken nyugvó kutatás lebegett, amely a lapok szerkesztőinek, szerzőinek, olvasótáborának és tartalmi kínálatának bemutatása mellett az osztrák-magyar

---

<sup>7</sup> A leggyakrabban publikáló szerzők mellett azokat a személyeket választottam ki, akik az osztrák-magyar vagy a transznacionális nőmozgalomban elévülhetetlen érdemeket szereztek, s ez által is hozzájárul(hat)tak a lapok és a mögöttük álló egyesületek elismertségéhez.

<sup>8</sup> Általában Bell is kisebb szövegtörzsekkel dolgozik, azonban ő a cikkekben szereplő mondatok és kifejezések aprólékos nyelvtani vizsgálatával operál (UŐ, 1991: 10-12. Lásd még: BELL – GARRETT, 1998).

polgári-liberális, feminista sajtóval kapcsolatos, nagyobb ívű következtetések levonására is lehetőséget biztosít. A vizsgálatba éppen ezért a lapok valamennyi 1907 januárja-1918 májusa között megjelent példányát bevontam, amelyek összesen 5998 cikket tartalmaznak. Ebbe beletartoznak az irodalmi rovatban közzétett írások és a lapok elején olvasható közlemények is, viszont a hirdetések és a szerkesztőségek sajtóbizottságai által szó szerint ismételt egysoros előfizetési felhívások nem.<sup>9</sup> Amint az első táblázatban összefoglaltam, a *Neues Frauenleben*ben publikált cikkek száma 2348, a magyar lapokban pedig összesen 3650 írás található. *A Nő és a Társadalom* évfolyamaiban 2378, *A Nőben* pedig 1272 írás látott napvilágot.

1. táblázat: A cikkek száma a három lapban évfolyamonként összesítve 1907-1918 között<sup>10</sup>

Évfolyam	<i>Neues Frauenleben</i>	<i>A Nő és a Társadalom / A Nő</i>
1907	252 <sup>11</sup>	336
1908	295 <sup>12</sup>	351
1909	322	386
1910	281	347
1911	234	338
1912	198	358
1913	183	262
1914	157	433 <sup>13</sup>
1915	140	263 <sup>14</sup>
1916	130	257
1917	108	238
1918	48	81
<b>Összesen</b>	<b>2348</b>	<b>3650</b>

*A Nő és a Társadalom*, valamint *A Nő* valamennyi lapszáma elérhető a kutatók számára, a *Neues Frauenleben* 1907-es és 1908-as évfolyamainak áprilisi számai hiányoznak. Utóbbiban a közzétett cikkek száma 1907-1909 között emelkedett,<sup>15</sup> ezt követően viszont egészen 1918-ig fokozatos csökkenési tendencia figyelhető meg. Ahogy az első számú diagramon szemléltettem, 1909-ben publikálták Fickerték a legtöbb (322) cikket. Ezzel szemben *A Nő és a Társadalom*ban közölt írások száma 1912 végéig csupán kismértékű ingadozást mutat, 336 és 386 között mozog. Az 1913-as évfolyam ehhez képest határozott visszaesést tükröz 262 cikkel, s nagyjából megegyezik a háborús években leközölt írások számával. *A Nő és a Társadalom*

<sup>9</sup> Utóbbiak véleményem szerint – a saját elemzési szempontrendszeremet is tekintetbe véve – nem kezelhetők önálló cikkeként, ezért a vizsgálatba történő bevonásukat feleslegesnek tartottam.

<sup>10</sup> Valamennyi, a tanulmányban közölt táblázatot és diagramot az általam készített cikkrepertórium összesített adatai alapján állítottam össze.

<sup>11</sup> A *Neues Frauenleben* 1907. áprilisi lapszáma hiányzik.

<sup>12</sup> A *Neues Frauenleben* 1908. áprilisi lapszáma szintén hiányzik.

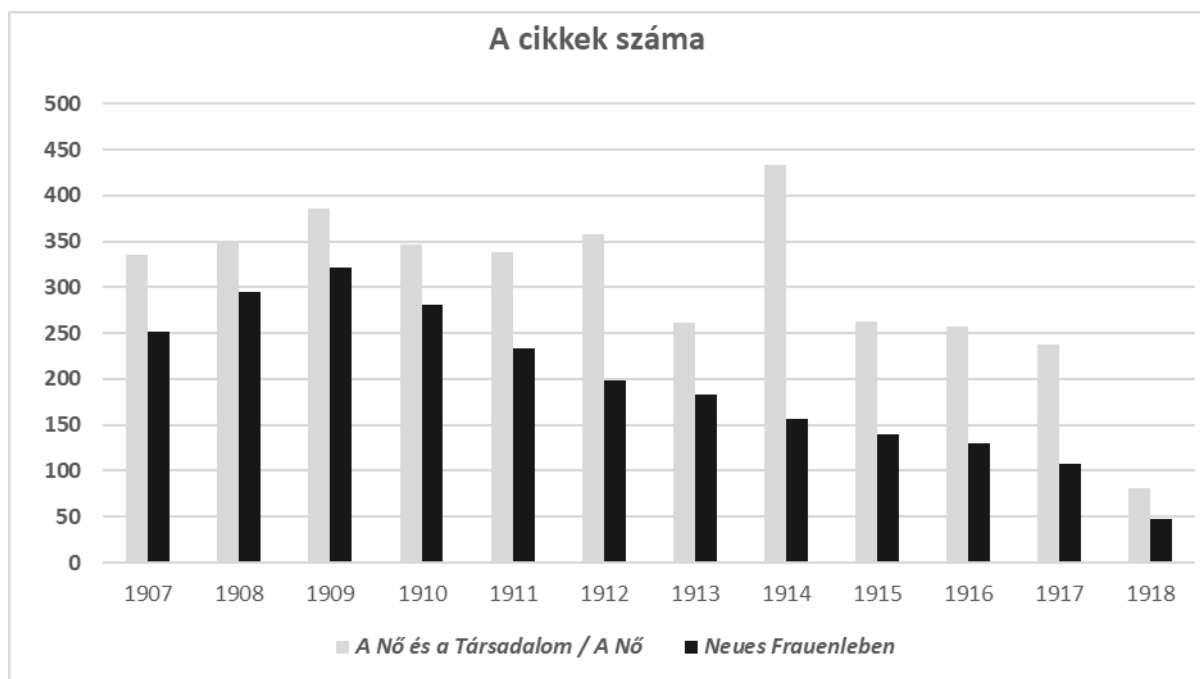
<sup>13</sup> 1914. augusztus elejéig összesen 402 cikk jelent meg a periódikában, a háború kirobbanásától decemberig 31.

<sup>14</sup> A háború során megjelentetett évfolyamokban a cenzúra miatt törölt cikkeket is beszámítottam az összesített adatokba, mivel azok a lapok paradox módon minden alkalommal olvasható tartalomjegyzékébe kerültek.

<sup>15</sup> Az 1907 előtti tendenciák kapcsán egy későbbi kutatásban érdemes lenne megvizsgálni a *Neues Frauenleben* 1902-1906 közötti évfolyamait is.

ideiglenes háttérbe szorulása minden bizonyosan a FE-nek az 1913. júniusi budapesti IWSA-kongresszussal járó szervezési kötelezettségeinek tudható be.

1. diagram: A cikkek száma a három lapban évfolyamonként összesítve 1907-1918 között



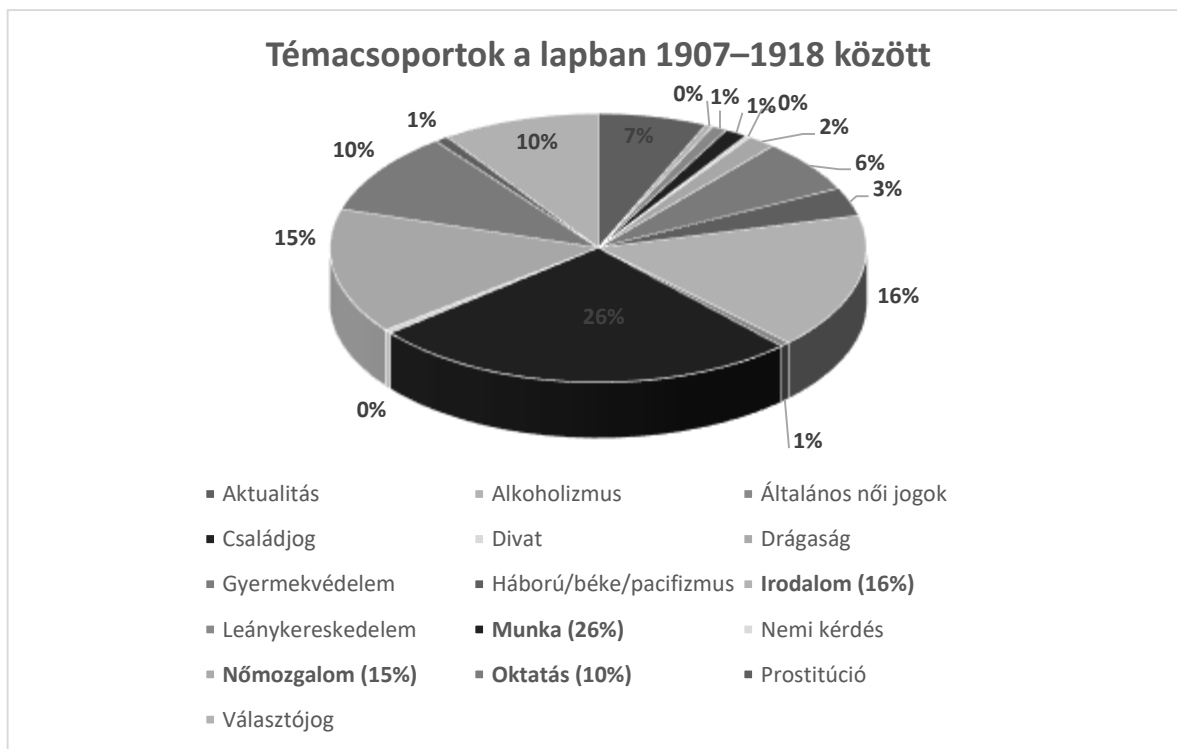
Amint az 1. diagramon látható, a legtöbb írást a FE és a NOE *A Nő* hasábjain publikálták 1914 folyamán (433), még úgy is, hogy a lap a hadüzeneteket követően csupán rövidített változatban, rendkívüli kiadásokban került az olvasókhöz. Megemlítendő, hogy *A Nő* a világháború során körülbelül kétszer annyi cikket osztott meg olvasóval évfolyamonként, mint az osztrák periodika. A vizsgálatba bevont cikkek száma mindkét lap esetében 1918-ban volt a legalacsonyabb, hiszen csonka évfolyamokról van szó. Érdekes lehet még, hogy az egyes lapszámokban – évfolyamtól és hónaptól függően – 20-40 között mozgott a cikkek száma.

### Néhány gondolat a lapok tartalmáról

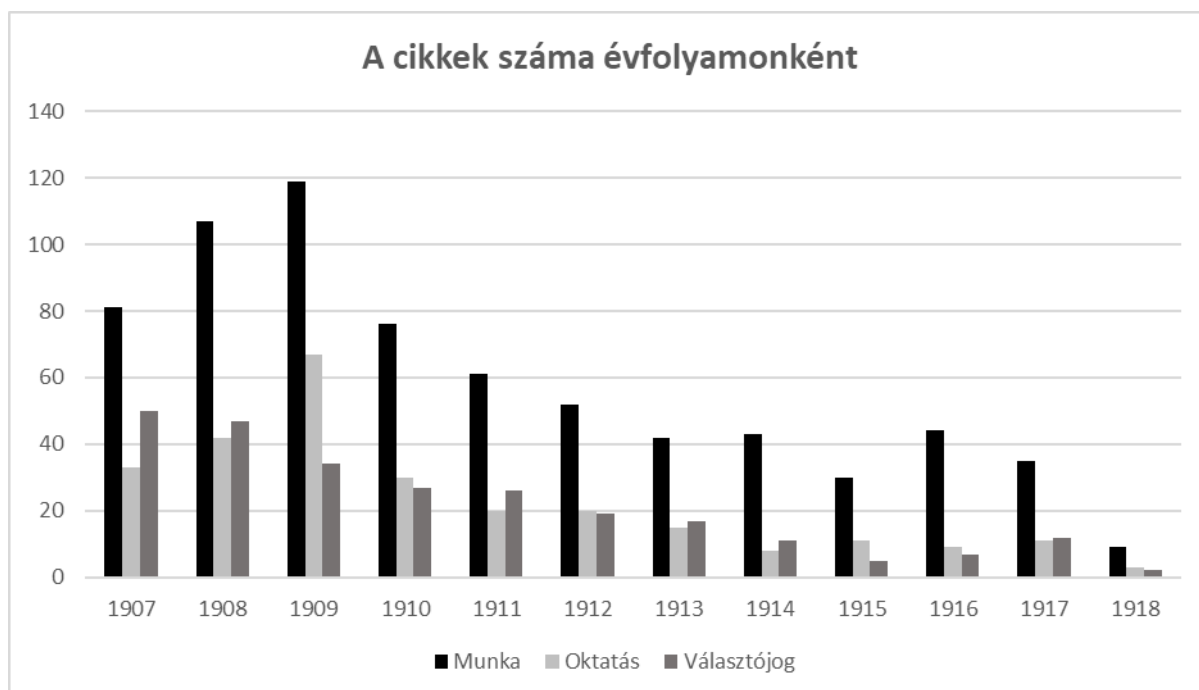
E tanulmány keretei nem teszik lehetővé a lapok tartalmi kínálatának részletes elemzését, így csupán néhány tendenciára hívom fel az olvasó figyelmét. E ponton szeretném egyben jelezni, hogy a lenti kulcsszavakat a folyóiratokban közzétett cikkek többszöri áttekintését követően én magam határoztam meg.

Az osztrák egyesületi törvény a gyülekezési jog szabályozása mellett a nyomtatott sajtó közlési gyakorlatát is befolyásolta. Így nem lepődhetünk meg azon, hogy a magyar lapokhoz képest (581) jóval kevesebb cikk tárgyalja a női választójog témakörét a *Neues Frauenleben* hasábjain (257). Utóbbiban az 1907-1918 között publikált 2348 írás közül a legtöbb – a szépirodalmat nem számítva – a női munka (699), az oktatás (269) és a nőmozgalom (406) témakörében született. Mindezt kellőképp szemlélteti az alábbi, kulcsszavakat tartalmazó második táblázat, valamint a második és a harmadik diagramok. Az oktatás különösen Fickert 1910-es halála előtt volt hangsúlyos a lapban, hiszen ő kiemelten kezelte a (maga)tanítónők problémáit, és igyekezett előmozdítani egyesületi szervezkedésüket is.

2. diagram: Az egyes témacsoportok megjelenése a *Neues Frauenleben* hasábjain %-os arányban 1907-1918 között (összesítve)



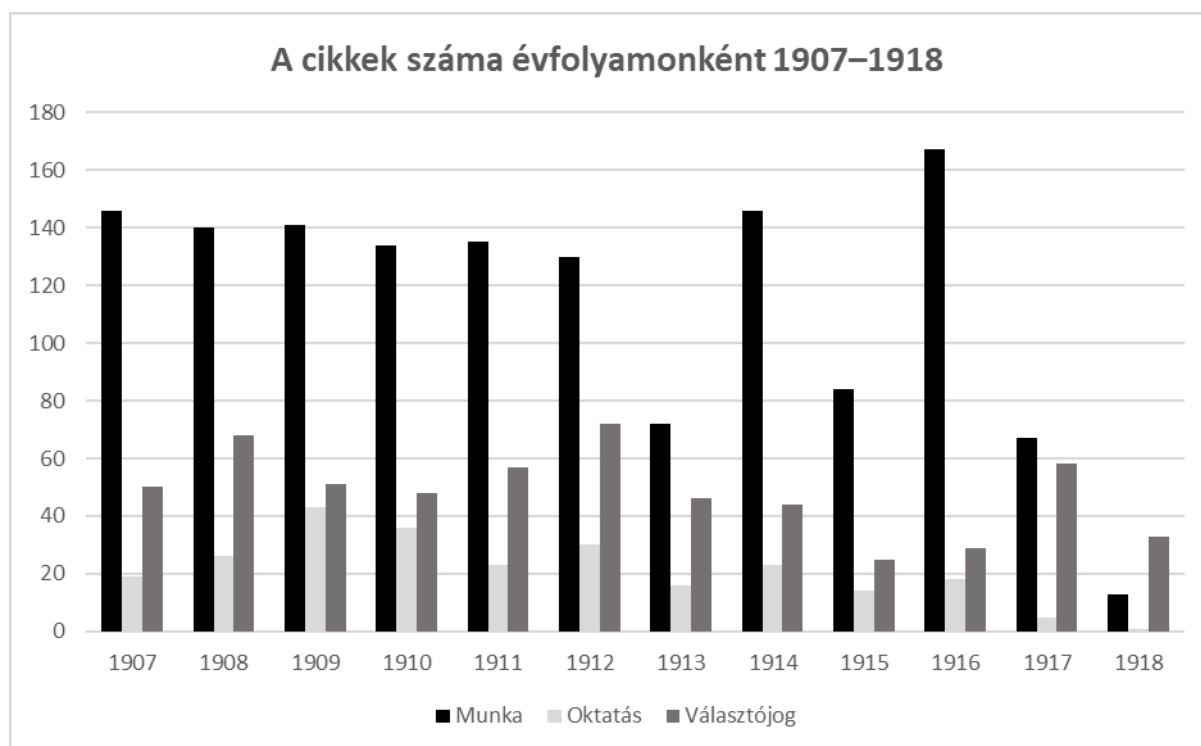
3. diagram: A női munka, oktatás és a választójog témakörében közzétett cikkek az osztrák lapban évfolyamonként (1907-1918)



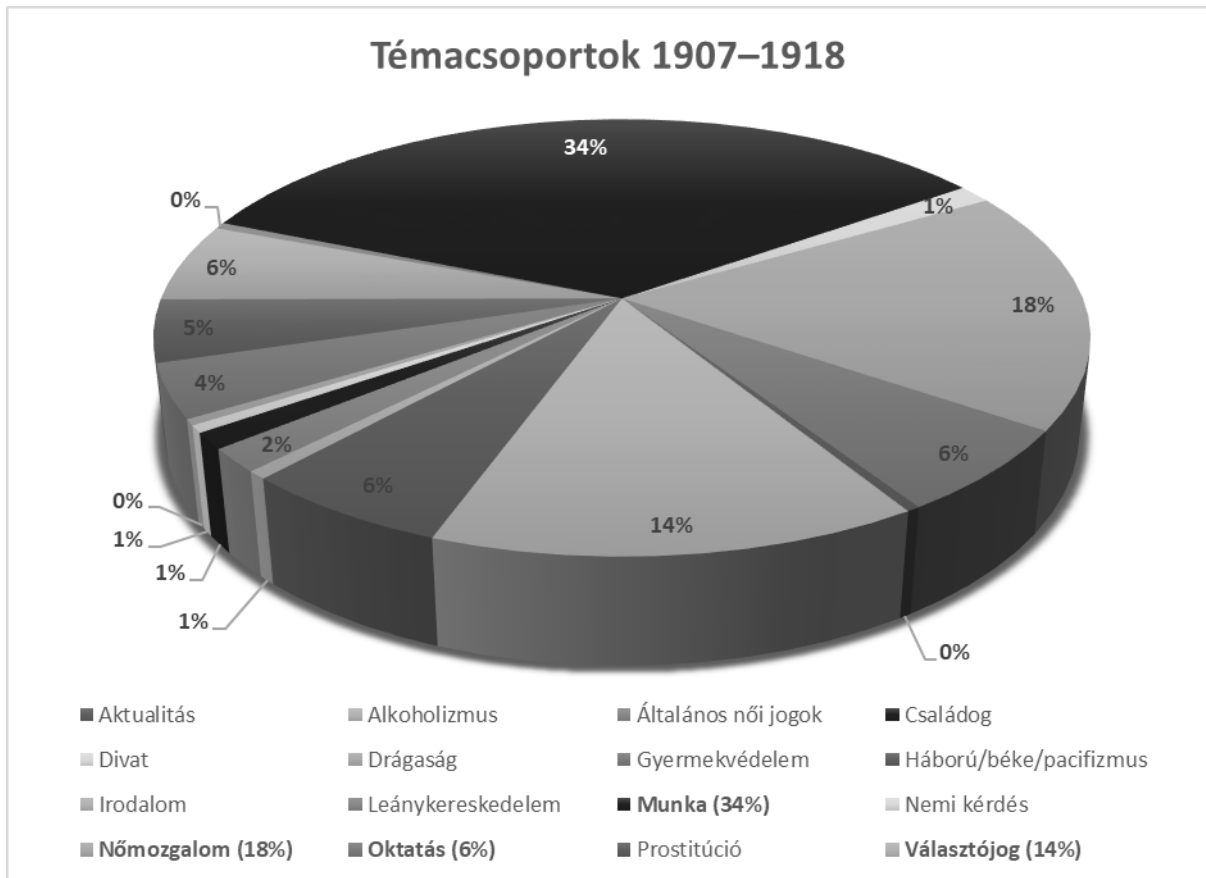
Mivel a magyar lapokban publikált cikkek az osztrákoknál rendre rövidebbek voltak, arányai-  
ban sokkal több cikket vehetünk számba *A Nő és a Társadalom* és *A Nő* hasábjain. Ezekben is  
a női munkával kapcsolatos cikkek száma a legmagasabb (1375), arányuk pedig még hangsú-  
lyosabb. Ezt követik a nőmozgalom (726), a választójog (581), majd negyedikként az oktatás  
(254) témáiban publikált írások.

A harmadik és negyedik diagramokon a két magyar periodika témakínálatát ábrázoltam.  
Ezek alapján a *Neues Frauenleben* és a magyar folyóiratok közti párhuzamok is kirajzolód-  
nak. Nyilvánvalóvá válik, hogy mindkét periodika a női munkának szánta a legfontosabb sze-  
repet az egyes évfolyamokban. A folyóiratok mögött álló egyesületek beszámolóí és közle-  
ményei miatt logikusan kiemelt szerepet kaptak itt is a nőmozgalom hírei, amelyet viszont  
Magyarországon a választójogi témában közzétett cikkek követnek *A Nő és a Társadalom*-  
ban és *A Nő*-ben egyaránt. Ezek száma egyébként kisebb-nagyobb ingadozásokat mutat: a választ-  
ások és a választójogi törvényjavaslatok tárgyalásának időszakában – 1912/1913-ban, vala-  
mint 1917/1918-ban – több cikket olvashatunk a témában, viszont közvetlenül a háború ki-  
robbanása után a kérdéskör időszakosan lekerült a napirendről. Ez lényeges különbség a két  
ország között, hiszen a *Neues Frauenleben* 1914 augusztusát követően sem vette le teljesen a  
választójogot témakínálatából. 1914-től mind Ausztriában, mind pedig Magyarországon ug-  
rásszerűen megnőtt a békemozgalom eszméjével kapcsolatban közzétett írások száma. E mel-  
lett a magyarok érdekes módon az oktatás témájának 1914 után nem szenteltek túlságosan  
nagy figyelmet, viszont a témában megjelent cikkek jelentős része foglalkozott a szakoktatás-  
sal. Ennek nyilvánvaló magyarázata, hogy a nők hiányos szakképzése miatt számos – korábban  
férfiak által dominált hivatás – betöltése a háborús mozgósítás után nehézségekbe ütközött.

4. diagram: A női munka, oktatás és a választójog témakörében közzétett cikkek  
a magyar lapokban évfolyamonként (1907-1918)



5. diagram: Az egyes témacsoportok megjelenése *A Nő és a Társadalom* és *A Nő* hasábjain %-os arányban 1907-1918 között (összesítve)



A második számú táblázatban a kulcsszavak összegeként feltüntetett 2690-es és a 4045-ös számok nem számolási hibák eredményei, hanem annak köszönhető, hogy a cikkek egy része több témát is érintett, ezáltal minimum két, néha három tartalmi kategóriába is be tudtam őket sorolni.

A szerkesztők érdeklődésének főbb irányait szemlélteti, hogy a divathoz és öltözködéshez köthetően publikálták a legkevesebb cikket mindhárom lapban. Nem feledkeztek meg a „gyengébb nem”-et érintő politikai és közéleti hírek (aktualitások) speciális női szemszögből történő tárgyalásáról, illetve az alkoholizmus, általános női jogok, családjog, drágaság, gyermekvédelem, háború/béke/pacifizmus témakörében megjelentetett írásokról sem. Ezen kívül szeretném felhívni a figyelmet a prostitúció, a nemi kérdés és a leánykereskedelem témakörében közölt írások rendkívül alacsony számára, amely az osztrák és a magyar periodikákban is hasonló tendenciákat mutatott.



2. táblázat: Az egyes témacsoportok megjelenése az osztrák és a magyar lapok hasábjain 1907-1918 között (összesítve)

<b>Kulcsszó</b>	<i>Neues Frauenleben</i>	<i>A Nő és a Társadalom/ A Nő</i>
Aktualitás	177	252
Alkoholizmus	12	24
Általános női jogok	25	71
Családjog	36	49
Divat	8	22
Drágaság	46	18
Gyermekvédelem	172	161
Háború/béke/pacifizmus	93	187
Irodalom	439	235
Leánykereskedelem	16	19
<b>Munka</b>	<b>699</b>	<b>1375</b>
Nemi kérdés	13	55
<b>Nőmozgalom</b>	<b>406</b>	<b>726</b>
<b>Oktatás</b>	<b>269</b>	<b>254</b>
Prostitúció	22	16
Választójog	<b>257</b>	<b>581</b>
<b>Összesen</b>	<b>2690</b>	<b>4045</b>

A fentiekben azt igyekeztem bizonyítani, hogy hibás megközelítés a választójog témájának abszolutizálása a polgári-liberális, feminista egyesületek sajtótermékeiben. Kifejezetten hangsúlyosan jelennek ugyanis meg azon témák a lapokban, amelyek az osztrák-magyar és a Monarchián kívül élő nők szervezkedését, munkakörülményeit és oktatási jogait tárgyalják. Ezek részletes elemzése pedig azért is indokolt, mivel, ahogy Brigitta Bader-Zaar is fogalmaz, az osztrák-magyar nőmozgalom – az angolszász irányoktól eltérően, és a német tendenciákhoz illeszkedve – korántsem tekinthető olyan „single issue movement”-nek, amely kizárólag a szavazati jog nőkre való kiterjesztéséért harcolt volna (BADER-ZAAR, 1997: 547-561).

## **IRODALOM**

BADER-ZAAR, B. (1995): „Weise Mäßigung” und „Ungetrübter Blick” die Streben nach politischer Gleichberechtigung. In: Mazohl-Wallnig, B. (Hg.): Bürgerliche Frauenkultur im 19. Jahrhundert. Böhlau, Wien. 233-268.

BADER-ZAAR, B. (1997): Bürgerrechte und Geschlecht. Zur Frage der politischen Gleichberechtigung von Frauen in Österreich, 1848-1918. In: Gerhard, U. (Hg.): Frauen in der Geschichte des Rechts Von der frühen Neuzeit bis zur Gegenwart. C. H. Beck, München. 547-561.

BELL, A. (1991): The Language of News Media. Blackwell, Oxford.

BELL, A. – GARRETT, P. (eds.) (1998): Approaches to Media Discourse. Blackwell, Oxford.

FRIEDRICH, M. (1995): Zur Tätigkeit und Bedeutung bürgerlicher Frauenvereine im 19. Jahrhundert in Peripherie und Zentrum. In: Mazohl-Wallnig, B. (Hg.): Bürgerliche Frauenkultur im 19. Jahrhundert. Böhlau, Wien. 125-175.

GESETZ VOM 15. NOVEMBER, 1867 (134/1867).; RGBl 1867. 380. Gesetz vom 15. November 1867. ALEX. Historische Rechts- und Gesetztexte Online.

<http://alex.onb.ac.at/cgi-content/alex?aid=rgb&datum=18670004&seite=00000377>

[2018.09.24.]

SCHISLER, H. (Hg.) (1993): Geschlechtergeschichte im historischen Wandel. Campus, Frankfurt am Main.

SZAPOR, J. (2004): Sisters of Foes: The Shifting Front Lines of the Hungarian Women's Movement. In: Paletschek, S. – Pietrow-Ennker, B. (eds.): Women's Emancipation Movements in the Nineteenth Century. A European Perspective. Stanford University Press, Stanford. 189-205.

SZÉCHENYI Ágnes (2004): A huszadik század hiányzó magyar sajtótörténete - Adósságlista és javaslat. Magyar Tudomány, 164. 10. szám. 1150-1161.

## CSEPCSÉNYI LAJOS LÁSZLÓNÉ BALOGH MELINDA

### A SZAKKÉPZÉSI RENDSZERBEN BEKÖVETKEZETT VÁLTOZÁSOK A RENDSZERVÁLTÁSTÓL NAPJAINKIG

#### **Összefoglaló:**

*A piacgazdaság fejlődésének és növekedésének következtében a középfokon oktatható szakmák szakmaszerkezete néhány év alatt a gazdaság igényeit figyelembe véve, többször és radikálisan változott. A tanulmány célja áttekinteni a rendszerváltástól napjainkig a szakképzésben bekövetkezett átalakulásokat, különös tekintettel a szakközépiskolai/szakgimnáziumi intézményi struktúrára, a jogszabályi háttérben történt módosításokra és a gazdaság igényeinek kielégítésére vonatkozóan. A szakképzés közel harminc évi történetének felvázolása az adott időszakban hatályos törvények, rendeletek alapján történt.*

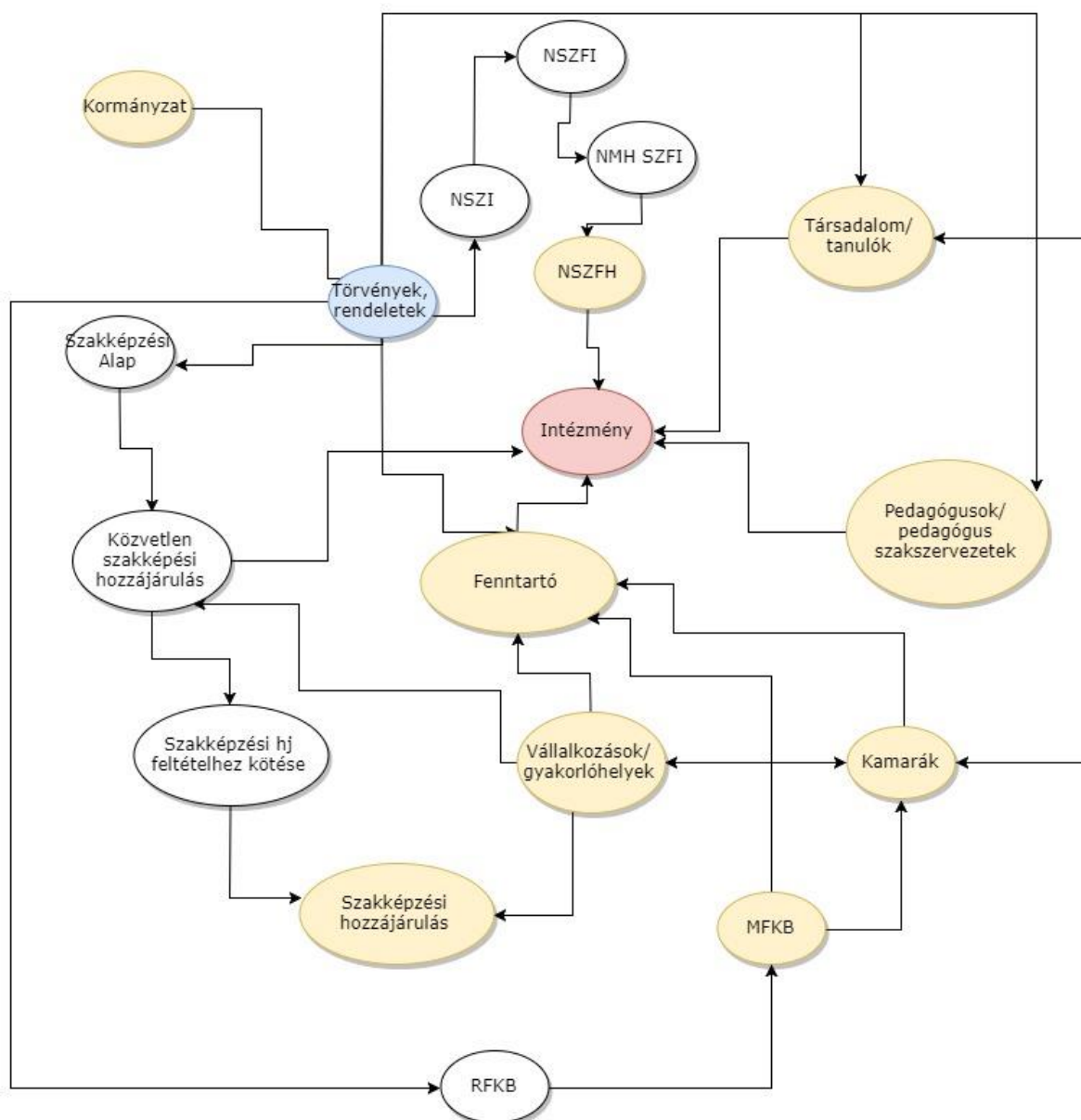
**Kulcsszavak:** középfokú szakképzés, intézményi struktúra átalakulása, gazdaság igényei

#### **Bevezetés**

A gazdaság mozgatórugója a piacon felmerülő kereslet és annak kielégítése. A gazdaság szereplői akkor tudják a piac igényeit kielégíteni, ha a nyersanyag mellett minőségi szakértelemmel rendelkező munkaerő is a rendelkezésükre áll. Az új típusú munkaerő több, a gazdaság különböző ágazataihoz szükséges szaktudással rendelkezik, emellett képes új ismereteket önállóan elsajátítani, készségekre szert tenni. A sokoldalú szakember képzése a szakképzést folytató középfokú oktatásban kezdődik, majd a munkahelyen vagy felsőfokú oktatási intézményekben folytatódik. A szakgimnáziumok feladata többértű: fel kell készítenie a tanulókat a kritériumorientált vizsgakövetelmények teljesítésére, hasznos tudással kell ellátnia őket, hogy képesek legyenek valós munkakörülmények között is boldogulni, valamint meg kell alapozni a tanulók szakirányú felsőfokú tanulmányait. A szakgimnáziumoknak mindezen követelményeknek egy dinamikusan változó intézményi és jogszabályi környezetben kell megfelelniük. A rohamosan változó intézményi környezetet és az intézmények kapcsolatrendszerét az 1. ábra szemlélteti.

A tanulmány ezt a dinamikus változást tekinti át a rendszerváltozástól napjainkig, különös tekintettel az intézményi struktúrára és jogszabályi háttérre vonatkozóan. A tanulmány a szakképzéssel kapcsolatos jogszabályi háttér elemzésére, és a strukturált szakirodalom feltárással fellelt egész terjedelmében rendelkezésre álló lektorált tanulmányokon alapuló tartalomelemzésre épül.

1. ábra: A jelenlegi szakképzési rendszer kapcsolati hálózata



(Forrás: Saját ábra)<sup>16</sup>

### Az átalakuláshoz közvetlenül vezető tényezők

1982-re már látható volt, hogy az erősödő piacgazdaság és a gazdasági reformszemlélet kikényszerítik a változások bevezetését. Az 1982-ben kiadott *Állásfoglalások* című dokumentum célul tűzte ki az új gazdasági körülményekhez igazodó oktatási elképzelések kidolgozását. Az új jogi keretet az 1985-ben elfogadott törvény biztosította, amely reformértékű kitérési kísérlet volt. A törvény deklarálta az intézmények szakmai önállóságát, szabályozta

<sup>16</sup> MFKB – Megyei Fejlesztési és Képzési Bizottság  
 RFKB – Regionális Fejlesztési és Képzési Bizottság  
 NSZI – Nemzeti Szakképzési Intézet  
 NSZFI – Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet  
 NSZFH – Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal

az oktatásban érdekelt közösségek jogait és kötelezettségeit. Az 1985. évi törvény végrehajtása azonban akadályokba ütközött: hiányoztak a gazdasági feltételek, az önállóságot gátolták az ideológiai jellegű előírások és a túlságosan módszertani szabályozás. (KOZMA, 2011) A törvény nem szabályozta az oktatásügyet, csupán kijelölte a további fejlődés irányát. Az oktatás tényleges reformját az 1985-ös oktatási törvény 1990-es módosítása alapozta meg. Ez biztosította a szabad iskolaválasztást, a tanítás szabadságát, lehetővé tette a gimnáziumok kínálatának szélesítését (hat- és nyolcosztályos gimnáziumok). Szakképzés tekintetében szabályozta és egyszerűsítette a különböző intézmények (gimnázium - szakközépiskola, szakközépiskola - szakiskola) közötti átjárhatóságot.

A rendszerváltás után a gazdaság szereplői jelentősen átalakultak. A privatizáció következtében a korábbi állami nagyvállalatokból kisebb vállalkozások jöttek létre, melyek gazdaságosabbá tételére irányuló intézkedések egyike a tömeges munkaerő-elbocsátás volt. A gazdasági-társadalmi változások a középfokú oktatás újabb expanzióját eredményezték. A képzési rendszer azonban nem volt alkalmas arra, hogy a munkaerőpiacon versenyképes szakmához juttassa a tanulókat. Számos olyan szakképesítést nyújtott, amely már nem felelt meg a gazdaság igényeinek, illetve nem volt kapacitás az újabb szakmák oktatására. Felmerült az igény a teljes szakmaszerkezet gazdaság igényeinek megfelelő átalakításra. Ezt készítette elő az 1082/1988 (X.1.) számú Minisztertanácsi határozat. Már ebben is történnek törekvések a szakképzés szétaprózottságának megszüntetésére, amely felerősödik a 2000-es évek elején.

A szakképző intézményekben folyó oktatás jelentős költségekkel jár, ezért az iskolák nem voltak érdekeltek abban, hogy képzési struktúrájukat új szakmákkal bővítsék. A szakképzésben a gyakorlati képzés igényli a legnagyobb anyagi ráfordítást. Ez nagy terhet ró az intézményre, a gyakorlólékhelyként működő vállalkozóra és az iskolák fenntartóira egyaránt. Csak akkor motiválható az intézmény a szakmai képzésre, ha célirányos többletfinanszírozásban részesül. Ezt hivatott biztosítani az ún. szakképzési hozzájárulás, melynek első változata 1988-ban került bevezetésre és szabályozásra az 1988. évi XXIII. törvény a szakképzési hozzájárulásról és a Szakképzési Alapról törvény által (módosítja az 1990. évi CIII. törvény). Újdonsága az volt, hogy nemcsak a szakmunkásképzésre, hanem a szakközépiskolai képzésre is vonatkozott. Ezzel a kormányzat a szakképzés finanszírozásának egy részét áthárította a vállalkozókra, felszabadítva a fenntartókat ezen kötelezettségük alól. A fenntartókat érdekeltté tették szakképző intézmények üzemeltetésére, korszerű szakmák oktatására, hiszen, ha ez nem teljesül, akkor a vállalkozók más iskoláknak juttatják szakképzési hozzájárulásukat. Az iskolák között kialakult egyfajta versenyhelyzet.

## **A rendszerváltás után**

A szakképzésben az 1990-1995 közötti intervallum az átmenet időszakának tekinthető. A gazdasági átalakulás következtében a gazdaság igényei a különböző szakmák iránt gyorsan változtak, amit a szakképzés csak nehezen és időeltolódással tudott követni. A nem egyértelmű igények kielégítésére több, a szakmákat különböző kombinációban tartalmazó szakmajegyzék is született: az Országos Szakmunkásképzési Jegyzék, a Technikus Szakmai Jegyzék, a Középfokú Szakmai Jegyzék, az Ágazati Szakmai Jegyzék és a Világbanki szakmák közötti megfeleltetést nehéz volt megoldani. Sokszor előfordult, hogy egy szakképző intézmény egyszerre több képzési jegyzék szerint is indított szakképző osztályokat. A szakképzés szerkezetének átláthatóbbá tételére 1990. október 1-én létrejött a Nemzeti Szakképzési Intézet, melynek fő feladata a szakképzés fejlesztésének koordinálása.

A zavaros oktatási szerkezetben az 1993. évi köznevelési és szakképzési törvények tettek rendet. Ekkor került bevezetésre a 16 éves korig tartó tankötelezettség. Az 1993. évi LXXVI. törvény a szakképzésről alapeszméje az volt, hogy a kialakulóban lévő piaccgaz-

dasághoz igazodva a szakképzés a gazdaságot, azon belül is a munkaerőpiacot szolgálja ki. A korábbi képzési rendszerben a gazdaság igényeit a szakképző iskolák nem vették figyelembe, sok olyan osztályt indítottak, amelyet elvégezve a tanulók nem találtak munkahelyet, vagy már elavult képzettséget, tudást kínáltak az iskolák. Ezzel összefügg a duális képzés eszméje is, megvalósítása azonban a 2010-es évekig váratott magára, mivel a rendszerváltás után a gazdasági szereplők szerepvállalása a szakképzésben nem vált jelentőssé a gazdasági érdekvédelmi szervezetek törekvéseinek ellenére sem. A szakképzési törvény hatálya kiterjedt a gazdasági- és iparkamarákra, az oktatási szervezetekre, magánszemélyekre. Szabályozta a szakképzés feltételeit, módjait, a szakmai vizsgáztatás rendjét. A törvény meghatározta azoknak az iskolatípusoknak a körét, melyekben szakképzés folytatható.

Az 1993. évi szakképzési törvény a gazdaság szereplői között is új munkamegosztást alakított ki. Az 1994. évi XVI. törvény a gazdasági kamarákról értelmében az iparkamarák csak a szakképzésben, a mesterképzésben, új szakmák bevezetésében, a gyakorlati képzés koordinálásában és a vizsgáztatásban vettek részt. A szakképzés irányításában és a kerettantervek előkészítésében nem kaptak szerepet. Ez először 2016-ban valósult meg, ekkorra a kamarák már a tananyagfejlesztésben is részt vesznek, akárcsak azokban a döntésekben, amelyek arról szólnak, hogy az adott régióban, megyében milyen szakmákat lehet indítani a szakképző iskolákban. Az 1993. évi szakképzési törvény újra értelmezi a tanulók jogállását is. A törvényben megjelennek azok a törekvések, amelyek a TISZK-ek létrehozását vetítik elő. A szakképzés irányítását ekkor még a szakképzésért felelős miniszter látta el. Megjelenik a különböző szakmai jegyzékeket felváltó Országos Képzési Jegyzék (továbbiakban OKJ), de továbbra is probléma marad a szakmák egymásnak, illetve az új képzési szinteknek való megfeleltetése.

Az 1995. évi LXXXIV. törvény a szakképzésről szóló törvény módosításáról jogszabály értelmében a gazdasági kamarák több szerephez jutottak. Ezentúl a gazdasági kamarák határozták meg azon szakképesítések körét, ahol mesterképzés folytatható és mestervizsga tehető. A törvény létrehozta az Országos Szakképzési Tanácsot, melynek feladata a szakmai döntés-előkészítés, véleményezés és javaslattevés. Az 1996-os törvénymódosításkor meghosszabbították az általános képzést 8 évről 10 évre. A hosszabbítással kialakult a szakképző iskolákban a 9-10. évfolyamokon a szakképzés pályaorientációs szakasza, 11-12. évfolyamokon pedig a szakmai alapozás időszaka. A szakma megtanulása az érettségi utánra tolódott, teljesült az a kormányzati szándék, hogy a tanulókat minél tovább az iskolarendszerben tartásák. A szakképzés struktúrája megmaradt, de 2001-ben új kerettanterveket vezettek be. Megszűntek a helyi tantervek és központi tanterveket – központi programokat – rendeltek minden szakképzéshez. A 10 éves képzés helyett visszaállította a 8 éves általános képzést, ahogy a tananyagtartalmában eltérő iskolatípusokat is. Hiába állt vissza az 1996 előtti állapot a szakképzés struktúrájában, a szakképzés csak a 10. évfolyam után kezdhető el. (LISKÓ, 2002)

## **Szakképzési rendszer a 2000-es évek után**

A 2000-es évek elejére a szakképzéssel foglalkozó intézmények száma jelentősen megnövekedett. A szakképző intézmények közel harmada kevés tanuló létszámmal, viszont annál gazdagabb szakképzési kínálattal működött. Ez azt eredményezte, hogy egy-egy osztályban/szakmában csupán néhány tanulót oktattak. Megoldást a széttöredezett szakképzési rendszer újrastrukturálásával és központosításával lehetett elérni.

A 2000-es évek elejére a felnőttek egyre nagyobb számú bekapcsolódása a szakképzési rendszerbe szükségessé tette egy olyan központi irányító szervezet felállítását, mely az iskolarendszeren kívüli szakképzés koordinálásával és felügyeletével foglalkozik. 2002-ben alakult a Nemzeti Felnőttképzési Intézet, majd 2003-ban átalakult Nemzeti Szakképzési

Intézet. Ennek az intézetnek az volt a feladata, hogy kidolgozzon egy olyan eljárást, mely során a szakképző intézmények érdekeltté váljanak az intézménytársulásokhoz való csatlakozáshoz. Az intézménytársulások létrehozása jelentősen csökkentette a szakképzés költségeit. A központosításra való törekvés a 2003-as, a szakképzési hozzájárulásról szóló törvényben is megjelent.

A Térségi Integrált Szakképzési Központok (TISZK) létrehozására először 2004-ben írtak ki pályázatot. A TISZK-ek létrehozásának célja a szakképzés hatékonyságának növelése, a képzési kínálat megfelelő koordinációjának biztosítása, valamint a képzési és intézményi rendszer szétdaraboltságának megszüntetése. Ennek érdekében non-profit irányító szervezetekkel rendelkező intézményeket hoztak létre. Ezek fő eleme a központi képzőhely, amelyet a központhoz tartozó tagintézmények használnak a gyakorlati oktatásra. Az 1057/2005. számú kormányrendelet a szakképzésben lévő források hatékonyabb felhasználását és a meglévő kapacitások kihasználását célozta meg, mint szakképzés-fejlesztési stratégiát. Ennek értelmében az első TISZK-ek 2005-ben jöttek létre.

2006-ban a magyar kormány a 2006-2013 közötti időszakra új oktatási és szakképzési stratégiát fogadott el. A képzés rendszerének fő feladata, hogy biztosítsa a magyar gazdaság nemzetközi versenyképességének növelését, a fenntartható gazdasági fejlődést. A kormány ezért célul tűzte ki a gazdaság versenyképességének, mobilitásnak növelését, a hatékonyság javítását, a regionalitás erősítését, valamint az információellátottság -és áramlás javítását. A szakképzés koordinálására, felügyeletére és a szakképzési tananyagtartalom fejlesztésére egy új szervezetet hozott létre, mely a Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, a Nemzeti Felnőttképzési Intézet és az OM Alapkezelő Bizottságának összeolvasztásából keletkezett. Ez a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet. Ugyanebben az évben megalakultak a Regionális Fejlesztési és Képzési Bizottságok (továbbiakban RFKB). Az RFKB kidolgozza az iskolai rendszerű szakképzés fejlesztésének irányát és meghatározza a beiskolázási arányokat a régióban. Az RFKB legfontosabb jogköre az volt, hogy a TISZK-ek számára meghatározta az indítható szakokat és a beiskolázás arányait.

2008. szeptember 1-én a szakképzés rendszerében nagy változás következett be. A tanévet a modulrendszerű képzés jegyében indították úgy, hogy a legtöbb szakmára nem voltak kidolgozva sem szakmai és vizsgakövetelmények, sem a tantárgyi követelmények, sem a rendszerhez tartozó iskolai dokumentumok formája. A 2008-as év nemcsak a szakmai képzés struktúrájában hozott változást, hanem az intézmények jogállásában is. A szakképzési hozzájárulásról szóló törvény 2007. évi módosítása már nem ösztönzi a szakképző intézményeket a központok létrehozására, hanem egyszerűen törvényi eszközökkel kényszeríti ki. A törvény a szakképzési hozzájárulás fogadásának feltételét a tanulólétszámhoz köti. Csak azok az intézmények fogadhatták ezután a szakképzési hozzájárulást, ahol a tanulólétszám meghaladta az 1500 főt (ebbe nem tartoztak bele sem a levelező, sem az esti tagozaton tanuló felnőttoktatásban részt vevők sem). Az iskolák megszűntek önálló intézmények lenni, tagintézményekké váltak, vagy a TISZK részeként, vagy iskola-összevonások révén. Az iskolák fenntartói először az önkormányzatok, később a Klebelsberg Intézményfenntartó Központok (továbbiakban KLIK-ek) lettek.

2011-ben a modulrendszerhez és az új szakképzést érintő célokhoz igazodva új szakképzési törvényt hoztak létre. A 2011. évi CLXXXVII. törvény a szakképzésről kimondta, hogy csak az első OKJ-s szakma megszerzése ingyenes, szabályozta a szakmai vizsgáztatás rendjét, a tanulószerveződések és az együttműködési megállapodások kötésének feltételeit, az iskola és a tanuló jogait és kötelezettségeit. Nagymértékű változás nem történt, inkább az akkori szakképzés rendjéhez igazították a szabályozásokat. Ugyanebben az évben a szakképzés irányítása az NSZFI-től átkerült a Nemzeti Munkaügyi Hivatal Szak- és Felnőttképzési Igazgatóságához. 2012-ben az RFKB-k átalakultak, a régiók helyett a szakképzés mértékegysége a megye lett. Megalakultak a Megyei Fejlesztési és Képzési Bizottságok, melyek a megyei ipar-

kamarákkal szorosan együttműködnek. Feladatuk továbbra is a hiányszakmák, támogatott, részben támogatott és nem támogatott szakmák körének, vagyis a következő tanévre vonatkozó szakmaszerkezetre való javaslattétel.

2013 szeptembere újabb jelentős változást hozott az iskolák életébe. Ekkor újabb központi programok és kerettantervek kerültek bevezetésre, megjelent a komplex vizsgáztatás fogalma. Visszaállt a már korábban – 1985-2000 között alkalmazott – 4+1-es képzési rendszer. Az első négy évet lezáró érettségi vizsga szakmai érettségi vizsga, mely letételével a tanuló bizonyos munkakörök betöltésére szerez jogosultságot, FEOR számmal rendelkező képesítést. Az 5. évben már csak szakmai tárgyakat tanulnak, és a végén a komplex szakmai vizsga letételével technikai oklevelet szerezhetnek. A gyakorlati képzésre helyezték ugyan a hangsúlyt a törvényalkotók, de a képzés koordinálását végző gyakorlatioktatás-vezető munkakör megszűnt. A törvényalkotók úgy gondolták, hogy a duális képzés bevezetésével erre a munkakörre nincsen szükség. Az iparkamarák egyre nagyobb befolyást nyertek a szakképzésben. A tanulószervezőket és együttműködési megállapodásokat nekik kellett jóváhagyni. Ellenőrzési feladatokat is elláttak: a gyakorlóléhelyek alkalmasságát a kamarák állapították meg.

2014. december 31-én létrehozták a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatalt, mely átvette a szakképzés koordinálását és felügyeletét a NMH SZFI-től. Ugyanakkor a Hivatal helyzete nem szilárdult meg, több próbálkozás is történt a Hivatal feladatainak szétosztására, mellyel a létjogosultsága szűnt volna meg. Egészen 2017 nyaráig tudta az intézmény megőrizni feladatkörét, noha a kapacitása nem bizonyult elegendőnek a feladatainak ellátására. 2015-ben az addigi iskolatársulások felbomlottak és több szakképző iskola alkotott egy intézményt, melyek irányítását a Szakképzési Centrumok végezték. Az iskolák fenntartója is megváltozott, a szakképzést folytató intézmények átkerültek a Nemzetgazdasági Minisztérium fennhatósága alá. Az iskolák ugyanúgy tagintézmények maradtak, tagintézmény-vezetővel, de visszaállították a nevelési és a szakmai igazgatóhelyettesi és a gyakorlatioktatás-vezetői munkaköröket. Az iparkamarák szakképzéssel kapcsolatos adminisztrációs feladatai megnövekedtek, melyek közül egyre többet próbálnak az iskolákra hárítani. A kamarák már részt vettek a 2016-ban újrakezdődött tananyagfejlesztésben is, akárcsak azokban a döntésekben, amelyek arról szólnak, hogy az adott régióban-megyében milyen szakmákat lehet indítani a szakképző iskolákban.

A 2016. szeptember 1-én hatályba lépő szakképzési törvény a szakképzést végző iskolák neveit változtatta meg. Ez csak formális változást jelentett, az iskolarendszer struktúrájára nem volt hatással. Visszatértek az 1945 utáni gimnázium elnevezéshez, de jelezve azt, hogy az adott iskolában szakképzés folyik, a korábbi szakközépiskolák nevében a szakgimnázium, a szakiskolákban pedig a szakközépiskola elnevezés jelent meg. Ezzel együtt új központi program valósult meg, a közismereti és szakmai tantárgyak aránya jelentősen megváltozott az új tantervben. A törvényalkotók nem várták meg, hogy az előző tantervek sikeresnek bizonyultak-e, újra változtatásokat eszközöltek, ezzel kellemetlen helyzetbe hozva az iskolákat. Visszatért az 1990-es évekbeli állapot, előfordul, hogy egy-egy iskola ugyanazt a szakmát két-három kerettanterv szerint is oktatja. Nehézséget okoz az is, hogy megszűntek ágazatok, így a szülők és tanulók egyre nehezebben igazodnak el a képzési rendszerek között. Maradt a szakgimnáziumi képzésben a 4+1-es rendszer, de a szakközépiskolák esetében a 3+2-es rendszer került bevezetésre. Ez azt jelenti, hogy a tanuló 3 év alatt szakmunkás szintű szakmát szerezhet, további két év alatt érettségijéhez juthat.

2017 nyarán az NSZFH-től több szakképzést érintő feladat különböző intézményekhez került át. Ilyen a szakmai vizsgák szervezésével kapcsolatos feladatkör, amelyet a Pest Megyei Kormányhivatal végez jelenleg. Az NSZFH hatáskörébe a szakképzéssel kapcsolatos tájékoztatás, a szakmai vizsgák felügyelete, ellenőrzése és törzslapjainak nyilvántartása, valamint a felnőttképzés koordinálása és a vizsgabizottság delegálása maradt. Ez előrevetíti az



újabb szervezeti átalakulást, mely nem magukat a képző intézményeket, hanem a szakképzés háttérintézményeit fogja érinteni.

## Összefoglalás

A piaczgazdaság fejlődésével és növekedésének következtében a szakmaszerkezet néhány év alatt a gazdaság igényeit figyelembe véve többször és radikálisan változott, amelyet a szakképző iskolák nehezen tudtak követni. A legnagyobb mértékű változás 1990-ben, 2008-ban és 2013-ban következett be. A szakképzési rendszer első átalakulása során nem a kormány gazdasági, hanem a pedagógus és a helyi társadalom autonómiára irányuló törekvések érvényesültek, melyet kormányzati szinten a reformokat sürgető politikusok is támogattak. A helyi társadalom iskolával szemben támasztott követelményei sem változtak az átalakulások során: olyan szakmák tanítására tartanak igényt, mely lehetővé teszi a munkaerőpiacon való érvényesülést. Ehhez az iskolarendszer sokszínűségére és egységességre, valamint a tananyagtartalmak egyértelmű definiálására van szükség (főként a kormányzat által meghatározott intézmények közötti átjárhatóság megvalósításához). A pedagógusok korszerű tananyagtartalom és eszközpark, valamint tanulást támogató módszertan kidolgozását igénylik.

Ezek az igények az intézményrendszer szétaprózottságát és a szakképzés gazdaságtalan működését vonták maguk után. A további átalakulások során már a kormányzat és a fenntartók költségcsökkentő törekvései és a vállalkozók munkaerőpiaci igényei érvényesültek. A gazdaságos működés érdekében az intézményeket motiválták, majd kényszerítették társulások alakítására. Fő szempont volt az átalakítás során, hogy egy régióban – később megyében – ugyanazt a szakmát csak a meghatározott intézmények oktassák a meghatározott tanulólétszám mellett. Az iparkamarák és a vállalkozók érdekvédelmi szervezetei egyre nagyobb befolyást kérnek és befolyáshoz jutnak a szakképzés irányításában és működtetésében.

Az intézményi és szakmaszerkezeti átalakítások következményeként 2015 szeptemberére ugyanaz az állapot alakult ki, mint az 1990-es évek elején: a szakképző iskolák egy-egy szakmát különböző szakmai és vizsgakövetelmények, illetve kerettantervek szerint oktatnak. Ez előrevetíti az újabb változásokat, melyek a kormányzat és a gazdasági szféra azon érdekeit fogják szem előtt tartani, hogy a szakmaszerkezet minél egyszerűbb legyen és igazodjon a gazdaság szereplőinek igényeihez. A pedagógus társadalom átalakításba való bevonása csak szimbolikus jelentőségű, a kereteket az iskoláktól független szervezetek dolgozzák ki.

## IRODALOM

A Nemzeti Fejlesztési Terv Humán erőforrás-Fejlesztés Operatív Programjának Szakképzést érintő intézkedései (2004). Szakképzési Szemle, XX, 3. szám. 168-190.

A Nemzeti Szakképzési Intézet alapító okirata.

[http://www.nefmi.gov.hu/letolt/minisz/alapito\\_okirat/nszi2000\\_december\\_14.pdf](http://www.nefmi.gov.hu/letolt/minisz/alapito_okirat/nszi2000_december_14.pdf)  
[2017.10.28.]

A szakképzés távlati fejlesztési stratégiája – Az Oktatási Minisztérium szakképzési helyettes államtitkárságának tájékoztatója (2004). Szakképzési Szemle, XX, 3. szám. 143-151.

BÁTHORY Zoltán (2000a): A maratoni reform. I. rész. Iskolakultúra, 10. szám. 45-60.

BÁTHORY Zoltán (2000b): A maratoni reform. II. rész. Iskolakultúra, 11. szám. 3-26.

- BENEDEK András (2003): Változó szakképzés. Okker Kiadó, Budapest.
- FEJŐS, Cs. (2004): Problems and Solutions of the Vocational Education in Hungary Department of Technical Education, Budapest University of Technology and Economics.
- FORRAY R. Katalin – HÍVES Tamás (2003): A szakképző intézmények alkalmazkodása a társadalmi-gazdasági feltételekhez (1990-2000). Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest.
- FORRAY R. Katalin – HÍVES Tamás (2004): A szakképzési rendszer területi és szerkezeti átalakulása (1990-2000). Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest.
- HORVÁTH Márton (szerk.) (1998): A magyar nevelés története I. Tankönyvkiadó, Budapest.
- HORVÁTH Márton (2006): A hazai szakképzés és mérnöktanárképzés kultúrtörténete. In: Benedek András (szerk.): Szakképzés-pedagógia. Typotex Kiadó, Budapest.
- JUHÁSZ Ágnes (é.n.): A szakképzés magyarországi története és jelenlegi szabályozása, helyzete. Kiegészítő anyag a Szakképzés a közoktatásban, a közoktatás és a munka világa téma-területhez.  
<https://tanszabadsag.hu/blog/4600-2/> [2016.10.22.]
- KAZUSKA Melinda (2012): A tankötelezettség múltja, jelene és jövője. Miskolci Jogi Szemle, 7, 1. szám. 128-142.
- KELEMEN Elemér (2003): Oktatáspolitikai irányváltások Magyarországon a 20. század második felében (1945-1990). Új Pedagógiai Szemle. 53, 9. szám. 25-32.
- KOZMA Tamás (2001): Oktatás és politika: rendszerváltó viták. Iskolakultúra, 11, 2. szám. 63-72.
- KOZMA Tamás (2012): Oktatáspolitikai. Elektronikus jegyzet.  
<http://mek.oszk.hu/11200/11203/> [2017.10.28.]
- LISKÓ Ilona (2002): A közoktatás és a szakképzés illeszkedése. Oktatókutató Intézet, Budapest.
- LISKÓ Ilona (2003): A szakmai előkészítő oktatás bevezetése. Oktatókutató Intézet, Budapest.
- LISKÓ Ilona (2006): A szakiskolák presztízsvesztése. Educatio, 15, 2. szám. 252-267.
- LÜKŐ István (2007): Szakképzés-pedagógia. Struktúrák és fejlesztések a szakképzésben. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- MÁRTONFI György (2006): Szakmák, foglalkozások és a gazdaság igényei a változó munkaerőpiacon. Educatio, 15, 2. szám. 215-231.
- MÁRTONFI György (2009): A TISZK-rendszer ki-épülése 2007-2008-ban. Szakképzési Szemle, XXV, 4. szám. 403-433.

MÁRTONFI György (2010): Egy modernizációs folyamat kérdőjele: A TISZK-ek. *Educatio*, 19, 1. (tematikus) szám. 548-560.

MÁRTONFI György – SINKA Edit (2009): TISZK-ek, fenntartók, szakképző intézmények. *Iskolakultúra*, 19, 12. szám. 116-130.

SIMONICS István (2015): Szakképzés és gazdaság. Elektronikus jegyzet.

[https://dtk.tankonyvtar.hu/en/tartalom/tamop412b2/2013-0002\\_szakkepzes\\_es\\_gazdasag/tananyag/JEGYZET-14-2.2\\_A\\_szakkepzes\\_es\\_felnott.html](https://dtk.tankonyvtar.hu/en/tartalom/tamop412b2/2013-0002_szakkepzes_es_gazdasag/tananyag/JEGYZET-14-2.2_A_szakkepzes_es_felnott.html) [2017.10.28.]

SOLTI Gábor – HALÁSZ Csaba – FEKETE János (1995): Gyakorlati oktatás a duális képzésben. In: Benedek András (szerk.): *Oktatásméleti kérdések a szakképzésben (tanulmánygyűjtemény)*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

SZABÓ Gábor (1997): *A duális képzés rendszere és a projekt orientált képzés kapcsolata*. Kandó Kálmán Műszaki Főiskola, Budapest.

TÓTH, P. (é.n.): *Changes and challenges in Hungarian vocational training*. Institute for Engineering Education Banki Donat Faculty of Budapest Polytechnic.  
<http://heja.szif.hu/VOC/VOC-010227-A/voc010227a.pdf> [2016.10.17.]

VÁMOSI Tamás (2015): *Tanoncból mesterember*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs.

## **Törvények, rendeletek**

1040/2015 (II. 20.) Kormányhatározat a Szakképzés a gazdaság szolgálatában koncepcióról. *Magyar Közlöny*, 13. szám. 724-725.

1057/2005. (V. 31.) Korm. határozat a szakképzés-fejlesztési stratégia végrehajtásához szükséges intézkedésekről.

<http://docplayer.hu/10933488-1057-2005-v-31-korm-hatarozat-a-szakkepzes-fejlesztesi-strategia-vegrehajtasahoz-szukseges-intezkedesekrol.html> [2017.10.31.]

1082/1988 (X. 1.) Minisztertanácsi határozat. *Magyar Közlöny*, 45. szám. 1075-1077.

150/2012. (VII. 6.) Korm. rendelet az Országos Képzési Jegyzékről és az Országos Képzési Jegyzék módosításának eljárásrendjéről.

[https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy\\_doc.cgi?docid=a1200150.kor](https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a1200150.kor) [2017.10.29.]

18/2016. (X. 12.) NGM utasítása Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal Szervezeti és Működési Szabályzatáról.

[https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy\\_doc.cgi?docid=A16U0018.NGM&timeshift=ffffff4&txtreferer=00000001.TXT](https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A16U0018.NGM&timeshift=ffffff4&txtreferer=00000001.TXT) [2017.10.29.]

1985. évi I. törvény az oktatásról.

[https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy\\_doc.cgi?docid=98500001.TV&txtreferer=99600124.TV](https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=98500001.TV&txtreferer=99600124.TV) [2017.10.28.]

1988. évi XXIII. törvény a szakképzési hozzájárulásról és a Szakképzési Alapról. Magyar Közlöny, 69. szám. 1708-1710.

1990. évi XXIII. törvény az oktatásról szóló 1985. évi I. törvény módosításáról.  
<https://mkogy.jogtar.hu/?page=show&docid=99000023.TV> [2017.10.28.]

1990. évi CIII. törvény a szakképzési hozzájárulásról és a Szakképzési Alapról szóló 1988. évi XXIII. törvény módosításáról. Magyar Közlöny, 139. szám. 2825-2829.

1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról. Magyar Közlöny, 107. szám. 5689-5730.

1993. évi LXXVI törvény a szakképzésről. Magyar Közlöny, 99. szám. 5259-5267.

1993. évf. CIX törvény a szakképzési hozzájárulásról és a Szakképzési Alapról szóló 1988. évi XXIII. törvény módosításáról. Magyar Közlöny, 187. szám. 11163-11164.

1994. évi XVI törvény a gazdasági kamarákról. Magyar Közlöny, 31. szám. 1015-1038.

1995. évi LXXXIV törvény a szakképzésről szóló törvény módosításáról. Magyar Közlöny, 89. szám. I. kötet. 5236-5239.

2003. évi XXIX. törvény a szakképzésről szóló 1993. évi LXXVI. törvény módosításáról.  
<https://mkogy.jogtar.hu/?page=show&docid=a0300029.TV> [2017.10.28.]

2003. évi LXXXVI. törvény a szakképzési hozzájárulásról és a képzés fejlesztésének támogatásáról.  
<https://mkogy.jogtar.hu/?page=show&docid=a0300086.TV> [2017.10.28.]

2006. évi CXIV törvény az egyes szakképzési és felnőttképzési tárgyú törvények módosításáról.  
<http://mkogy.jogtar.hu/?page=show&docid=a0600114.TV> [2017.10.28.]

2007. évi CII. törvény a szak- és felnőttképzést érintő reformprogram végrehajtásához szükséges törvények módosításáról.  
<https://mkogy.jogtar.hu/?page=show&docid=A0700102.TV> [2017.10.29.]

2007. évi LXXXVII. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról  
[http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/kozokt\\_tv\\_modosito\\_lxxxvii\\_070823.pdf](http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/kozokt_tv_modosito_lxxxvii_070823.pdf) [2017.10.29.]

2009. évi XLIV. törvény a szakképzési hozzájárulásról és a képzés fejlesztésének támogatásáról szóló 2003. évi LXXXVI. törvény és az ezzel összefüggő egyes törvények módosításáról.  
<https://mkogy.jogtar.hu/?page=show&docid=a0900044.TV> [2017.10.29.]

2011. évi CLV. törvény a szakképzési hozzájárulásról és a képzés fejlesztésének támogatásáról.  
[https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy\\_doc.cgi?docid=A1100155.TV](https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100155.TV) [2017.10.28.]

2011. évi CLXXXVII. törvény a szakképzésről.  
[https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy\\_doc.cgi?docid=A1100187.TV](https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100187.TV) [2017.10.29.]

2015. évi LXVI. törvény a szakképzésről szóló 2011. évi CLXXXVII. törvény, a felnőttképzésről szóló 2013. évi LXXVII. törvény és az azokkal összefüggő tárgyú törvények módosításáról.

<https://mkogy.jogtar.hu/?page=show&docid=a1500066.TV> [2017.10.29.]

25/2016. (II. 25.) Korm. rendelet az Országos Képzési Jegyzékről és az Országos Képzési Jegyzék módosításának eljárásrendjéről szóló 150/2012. (VII. 6.) Korm. rendelet, valamint a 2016/2017. tanévre vonatkozó szakmaszerkezeti döntésről és a 2016/2017. tanévben induló képzések tanulmányi ösztöndíjra jogosító szakképesítéseiről szóló 297/2015. (X. 13.) Korm. rendelet módosításáról.

[https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy\\_doc.cgi?docid=A1600025.KOR&timeshift=ffffff4&txtrefer=00000001.TXT](https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1600025.KOR&timeshift=ffffff4&txtrefer=00000001.TXT) [2017.10.29.]

319/2014. (XII. 13.) Korm. rendelet a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatalról.

[https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy\\_doc.cgi?docid=a1400319.kor](https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a1400319.kor) [2017.10.29.]

32/2014. (XII. 31.) NGM utasítás a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal Szervezeti és Működési Szabályzatáról

[https://www.nive.hu/Downloads/A\\_hivatal/DL.php?f=NSZFH\\_SZMSZ\\_32-2014\\_XII\\_31\\_NGM\\_utasitas.pdf](https://www.nive.hu/Downloads/A_hivatal/DL.php?f=NSZFH_SZMSZ_32-2014_XII_31_NGM_utasitas.pdf) [2017.10.29.]

7/1993. (XII. 30.) MüM rendelet az Országos Képzési Jegyzékről

[https://www.nive.hu/index.php?option=com\\_content&view=article&id=528](https://www.nive.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=528) [2017.10.30.]

## FIZESHI OKTAVIIA

# OKTATÁSI REFORM KÁRPÁTALJÁN A MÁSODIK VILÁGHÁBORÚ UTÁN

### Összefoglaló:

*Kárpátalja történelme sokoldalú és egyedi. Számos nemzetiség és a különböző vallások évszázadok óta békésen éltek együtt területünkön, kölcsönösen gazdagítva egymás kultúráját, hagyományait és oktatását. A 20. század negyvenes éveinek közepén véget ért a második világháború, és Kárpátalját Szovjet Ukrajnához csatolták. Kutatásunk egyrészt az elemi oktatás minőségi javításának szükségességére, a nemzetiségi kultúra, az anyanyelv megőrzése feltételeinek megteremtésére irányul; másrészt pedig a multikulturális térség általános iskoláinak fejlődési sajátosságaira helyezi a hangsúlyt, annak megvalósulására az egységes állami oktatási politika feltételei között.*

**Kulcsszavak:** neveléstörténet, oktatási reform, anyanyelvi tanulás, elemi iskola, Kárpátalja

### Bevezetés

A kutatás tárgya: a kárpátaljai általános iskolának fejlődése az 1944-es Szovjet Ukrajnához való csatlakozása után. A kutatás célja feltárni a kárpátaljai általános iskolák oktatási reformjának sajátosságait a második világháború, a Szovjetunióhoz való csatlakozás után.

A kutatás feladatai:

- kárpátaljai általános iskola reformjának társadalmi, gazdasági, politikai és kulturális előfeltételeinek meghatározása;
- felismerni az állami politika befolyását a különböző nemzetiségeknek az anyanyelvi alapfokú oktatáshoz való jogának érvényesítésében;
- az elemi iskola tevékenysége szervezeti és tartalmi sajátosságai a háború utáni időszakban.

A kutatás módszere az elsődleges és másodlagos források elemzése. Elsődleges forrásként a levéltári dokumentumokat vizsgáljuk. A kutatás másodlagos forrásként használja fel HOMONNAI (1992), VEHESH (2010), FEDYNETS (2010), OFITSYNSKYI (2010), MELNYK (2010) és CHERNYCHKO (2010) az oktatási történetről szóló műveit. A kutatás forrásai a Kárpátaljai Területi Állami Levéltár anyagai; az Ungvári Nemzeti Egyetem Könyvtárának gyűjteményei; a Kijevi Központi Állami Hatóság Archívuma; a Szovjetunió törvényalkotó ügyiratai; tantervek, tankönyvek, évkönyvek, statisztikai kimutatók; korszerű monográfiák, melyek kapcsolatban állnak a kutatás problematikájával.

A kutatás tudományos újdonsága és elméleti jelentősége:

- elsőként valósul meg egy komplex kutatás, amely a kárpátaljai általános iskolákat vizsgálja az 1944-es szovjet ukrán csatlakozást követően;
- az adott történelmi korszakban az elemi iskolákban folyó anyanyelvi oktatással foglalkozó törvényhozás áttekintése;
- az adott történelmi korszakban az elemi iskolákkal foglalkozó új dokumentumok, tények bemutatása.

A kutatás gyakorlati jelentősége: a kárpátaljai elemi iskolák történeti kutatása elősegíti a pozitív tapasztalat felhasználását (a tervek, tantárgyprogramok, tankönyvek összeállításánál) az ukrajnai oktatási reformban.

A következtetések hitelességét biztosítja a tények, események tudományos elemzése; a módszertanilag megalapozott kutatási eredmények figyelembevétele; a statisztikai jelentések, levéltári dokumentumok és anyagok felhasználása.

A 20. század negyvenes éveinek közepén olyan eseménysorozatok zajlanak, melyek Kárpátalja sorsát számtalan évtizeddel előre meghatározzák. Ebben az időszakban nemcsak véget ért a második világháború, hanem Kárpátalját Szovjet Ukrajnához is csatolták. Kárpátalja Szovjetunióhoz való csatolását számos történelmi esemény (konferenciák, kongresszusok) előzte meg, amelyeken történelmi döntéseket hoztak. 1944. november 19-én került sor Kárpát-Ukrajna Kommunista Pártja első konferenciájára, azon fogadták el azt a határozatot, melynek értelmében Kárpát-Ukrajnát Szovjet Ukrajnához csatolták. 1946. január 22-én a Szovjetunió Legfelsőbb Szovjet Elnöksége rendeletének megfelelően létrehozták a kárpátontúli régiót, mint az Ukrán Szovjet Szocialista Köztársaság részét. Ungvár lett Kárpátalja fővárosa.

A népesség demográfiai változása – az etnikai kutatók szerint – a mennyiségi növekedés ellenére csökkentette a jelentősebb nemzeti kisebbségek létszámát: többnyire adminisztratív eszközökkel a ruszinokat átnevezték ukránoknak (MELNYK – CHERNYCHKO, 2010: 672), a román népesség moldáv lett, miközben a magyarokat és a németeket Szibériába hurcolták a szovjet hadifogoly-táborokba, a szlovák közösség pedig jelentősen csökkent (OFITSYNSKYI, 2010: 285-286). Kárpátalján az oktatási rendszer reformja, beleértve az általános iskoláét is, a szovjet állam gazdasági, demográfiai, szociálpolitikai és kulturális életének a totalitáris irányítása alatt valósult meg.

A szovjethatalom Kárpátalján számos reformot hajtott végre. 1944 decemberében az I. Kárpát-Ukrajnai Pedagógusok kongresszusának küldöttei úgy döntöttek, hogy az oktatási rendszert a szovjet iskola mintájára újratervezik. (HOMONNAI, 1992: 33)

Az egyik első dokumentum a Kárpát-Ukrajnai Népi Tanács 4/1944. december 26-i Rendelete volt, amely sürgősnek látta az iskolákban használt „szimbólumok (ikonok, logók, egyenruhák)” kizárását a tanintézményekből.<sup>17</sup> Néhány nappal később megjelent a 28-V/1944. december 30-i Rendelet, amely kötelezte, hogy 1945. január 15-től valamennyi iskola, iroda, tanfelügyelőség fő bejáratára fel kell helyezni a nemzet nagy tanárának és szülőjének, Sztálinnak az arcképét. Az iskolákban, a tanítás kezdetén és a végén a következő köszöntéssel üdvözölték egymást a tanítók és tanítványaik: „*Éljen Kárpát-Ukrajna és Szovjet-Ukrajna újraegyesítése!*”<sup>18</sup> A kormány felváltotta a korábbi attribútumokat újabbakkal, és meglehetősen rövid idő múlva támadást indított a szovjet tudat kialakítása érdekében. Az új szovjet kormány következő lépése az iskolai ügyek átadása volt az állam kezébe, ugyanis az előző években az oktatási ügyeket Kárpátalján az állam irányította, de az iskolákat a közösségek, egyházi szervezetek, magánszemélyek tartották fenn.

1945. április 20-án a Kárpát-Ukrajnai Népi Tanácsa rendeletileg elfogadta az iskolai oktatás alárendelését állami hatóságnak. E dokumentum értelmében az iskolák oktatási tevékenysége állami vezetés alá került, vagyis az állam meghatározta az oktatás ideológiai céljait és az oktatás tartalmát stb.

A református és római katolikus kárpátaljai plébánosok (Técső) írásbeli kérelmet nyújtottak be a Kárpát-Ukrajnai Népi Tanácsa oktatásért felelősének annak érdekében, hogy engedélyezze a plébániák általános iskoláinak megmaradását. A kormány elutasította ezeket a

---

<sup>17</sup> Kárpátaljai Állami Levéltár (röv.: KÁL), R-177. Upolnomochennyiy Narodnoy Radyi Zakarpatskoy Ukrainyi po delam prosvetsheniya g. Uzhgorod Zakarpatskoy Ukrainyi, 1. doboz, 1944 / 2 sz. irat – Rasporozheniya, prikazyi, soobscheniya Narodnoy Radyi Zakarpatskoy Ukrainyi – folio 19

<sup>18</sup> Uo. folio 152

kéréseket. Sőt, az iskolás gyerekeket kötelezték, hogy ukrán tanyelvű állami iskolákba kérjék felvételüket, holott a két felekezethez többnyire a magyar nemzetiségűek tartoztak.

1945-ben az új hatóság elfogadta „A Kárpát-Ukrajnai oktatási rendszer reformjáról” szóló rendeletet, amely a hétéves oktatás kötelezővé tételét tervezte az 1945-1946-os tanévtől. Oktatási intézmények kerültek átszervezésre: a népiskolák – általános iskolákká, a polgári iskolák – hétéves befejezetlen középiskolákká, a gimnáziumok – tízéves középiskolákká váltak.<sup>19</sup> E rendelet értelmében a falvakban, ahol eddig nem volt iskola, lehetett nyitni általános iskolát, feltéve, hogy legalább 20 iskoláskorú gyermek található a családokban. Az első időben a szovjethatalom több iskolát nyitott, főleg olyan hegyvidéki területeken, ahol eddig nem voltak. Így a Kárpát-Ukrajnai Megyei Tanfelügyelőség (1. táblázat) IV. negyedéve tervének megvalósításáról szóló jelentésében szerepel, hogy 1945-1946 között Kárpátaljan 686 iskola volt, ahol 113 488 gyerek tanult, az oktatásban pedig 3 295 tanár vesz részt.<sup>20</sup>

1. táblázat: Kárpátaljai iskolák, 1945-1946. tanév

Az iskolák típusai	A tényleges állapot 1945. december 1-re								
	iskolák száma			gyerekek száma			tanárok száma		
	város	falu	összesen	város	falu	összesen	város	falu	összesen
általános iskola	20	485	505	2063	46718	48781	56	1157	1213
hétéves befejezetlen középiskola	14	151	165	7486	49365	56851	307	1446	1753
tízéves középiskola	7	9	16	3693	4163	7856	177	152	329
<b>Összesen</b>	<b>41</b>	<b>645</b>	<b>686</b>	<b>13242</b>	<b>100246</b>	<b>113488</b>	<b>540</b>	<b>2755</b>	<b>3295</b>

A térség összes oktatási intézménye állami tulajdonba került. Az új kormány első feladata a tanyelv problémájának megoldása lett. A kommunista párt kijelentette, hogy az iskoláknak biztosítaniuk kell a gyermekek ingyenes oktatását az anyanyelvükön, ezt figyelembe véve az iskolák oktatási nyelve az ukrán irodalmi nyelv lett.<sup>21</sup>

Kárpátalján újabb probléma keletkezett: a magyar és a román nemzeti kisebbség iskoláinak megőrzése. A Kárpátaljai Állami Levéltárban számos levelet találtunk a szülőktől, a falusi bizottságoztól, a helyi népbizottságoztól, amelyekben az új kormányt felkérlik, hogy falujukban engedélyezze az anyanyelvi iskola megnyitását.<sup>22</sup> Például: a falubeliek Tiszaújlakon (Nagyszőlősi járás) jelezték a felkérésben, hogy az 1944/45-ös tanévben 314 iskolás korú gye-

<sup>19</sup> KÁL, R-177. Upolnomochennyiy Narodnoy Radyi Zakarpatskoy Ukrainyi po delam prosvescheniya g. Uzhgorod Zakarpatskoy Ukrainyi, 1. doboz, 1945 / 44 sz. irat - Rasporyazheniya upolnomochennogo NRZU po delam obrazovaniya o perevode tserkovnyih i chastnyih shkol v vedenie gosudarstva – folio 2

<sup>20</sup> KÁL, R-177. Upolnomochennyiy Narodnoy Radyi Zakarpatskoy Ukrainyi po delam prosvescheniya g. Uzhgorod Zakarpatskoy Ukrainyi, 1. doboz, 1945 / 5 sz. irat – Otchetiy oblastnogo otdela narodnogo obrazovaniya o vyipolnenii plana IV kvartala 1945 goda – folio 6

<sup>21</sup> KÁL, R-14. Prezydiia Narodnoi Rady Zakarpatskoi Ukrainyi, 30 lystopada 1945 r. – 10 hrudnia 1945 r. 1. doboz, 1945 / 603 sz. irat – Nakazy Narodnoho Komisaraiatu osvity URSR ta polozhennia pro robotu inspektoriv shkil i pro vyvchennia ukrainskoi ta rosiiskoi mov vchyteliamy shkil – folio 6

<sup>22</sup> KÁL, R-14. Prezydiia Narodnoi Rady Zakarpatskoi Ukrainyi, 1. doboz, 1945 / 615 sz. irat – Lystuvannia u Upovnovazhenym v spravakh osvity pro samovilne vidkryttia shkoly z uhorskoiu movoiu navchannia v selakh Shom i Shom-Khutor (Derenkovets, Kashtanovo) Berehivskoho okruhu ta pro vyrishennia pytannia iz vchyteliamy uhorskykh shkil, yaki ne volodiut rosiiskoiu ta ukrainskoiu movamy – folio 5



rek iratkozott be a magyar tannyelvű általános iskolába, bár a tanítás nem kezdődött el.<sup>23</sup> Néhány esetben a vidéki közösségek engedély nélkül nyitottak általános iskolákat, holott ez a szovjet hatalom megkerülésével járt, ami tilos volt: „1944. november 14-én a Beregszászi járásban a Kárpát-Ukrainai katonai parancsnokság bezáratta a magyar iskolákat addig, amíg az iskola-tanács másképpen nem határoz.”

A szovjet hatalom részéről a magyar és a román iskolák oktatási tevékenységének engedélyezése csak akkor lehetséges, ha elegendő az iskolás gyermekek száma, ha a közösség írásbeli kérést nyújt be, és feltétele, hogy a közösség vállalja, hogy saját költségén fenntartja az iskolát és az iskolai felszerelést is biztosítja.<sup>24</sup> Az államnak kötelessége fizetni a tanároknak. Az elegendő iskolás gyermek száma lehetővé tette a hétéves magyar és román nyelvű iskolák megnyitását Kárpátalján (Aknaszlatina, Dercen, Eszeny, Kerestúr, Mezőkaszony, Mezővári, Nagydobrony, Nagygejóc, Nagypalád, Nevetlenfalu, Szernye, Tiszaújlak, Técső stb.).<sup>25</sup> Ennek megfelelően, ha nem volt elegendő számú tanuló, osztályokat nyitottak néhány iskolában, amely osztályokban a tanulás nemzetiségi nyelven történt. Az egykori magyar iskolák tanulói a tanév során csak ukrán nyelvet, orosz nyelvet és irodalmat tanultak.<sup>26</sup>

A nyelvpolitika, az „oroszosítás” eredményévé vált a migrációs folyamat, az egyes nemzeti kisebbségek nyelvi asszimilációja, és az orosz nyelvnek, mint az interkulturális kommunikáció nyelve, elismerése. A szovjet nyelvpolitika eredményei befolyásolták az állami és nemzetiségi nyelvű iskolák hálózatának kialakulását, különösen az elemi iskolák létrejöttét. Változások az oktatás tartalmában következtek be. Megfigyelhető az oktatás tartalmának hatása (az orosz nyelv dominanciája a nemzetiségi iskolák tantervében) a szociolingvisztikai folyamatokra, amely a magyarokat és a románokat az orosz nyelv megtanulására kényszerítette.

Kárpátalján a Szovjet Ukrajnához való csatolás első évében az iskolák személyzeti problémával is foglalkoztak, mivel a tanárok hiánya fokozódott: sokan elhagyták állásukat és elköltöztek Magyarországra és Csehszlovákiába.<sup>27</sup> Mintegy 800 tanár került Ukrajna keleti régióiból különböző kárpátaljai iskolákban a tanárok hiánya miatt. Az újonnan alakult hatóságok minden módon igyekeztek befolyásolni a tanárok világnézetét. Ebből a célból 1945. március 29-én megjelent egy körlevél „A tanárok védelme a fasiszta ideológia terjedésével szemben.” A tanároknak ajánlották, hogy oktatási munkájukban a tanulóknak szemléletes példák-  
kal mutassák be a Vörös Hadsereg fasizmus elleni küzdelmének hadműveleteit és a szovjet emberek munkaképességét.

Az új szovjet iskola elméleti és módszertani intézményei elítélték az iskolai nevelés „burzsoá” és „nacionalista” elveit, amely – véleményük szerint – jellemzője volt a kárpátaljai iskoláknak az előző évtizedekben.<sup>28</sup> A kárpátaljai iskolák számára az 1945-1946-os tanévre (a szov-

---

<sup>23</sup> KÁL, R-177. Upolnomochennyiy Narodnoy Radyi Zakarpatskoy Ukrainyi po delam prosvescheniya g. Uzhgorod Zakarpatskoy Ukrainyi, 1. doboz, 1944-1946 / 9 sz. irat – Perepiska s okruzhnyimi otdelami narodnogo obrazovaniya ob otkrytii shkol v Veliko-Berezhnianskom, Vinogradovskom, Irshavskom, Svalyavskom, Tyachevskom, Hustskom okrugah – folio 2, 64

<sup>24</sup> Uo. folio 94

<sup>25</sup> KÁL, R-177. Upolnomochennyiy Narodnoy Radyi Zakarpatskoy Ukrainyi po delam prosvescheniya g. Uzhgorod Zakarpatskoy Ukrainyi, 1. doboz, 1945-1946 / 56 sz. irat – Postanovlenie, tsirkulyari Narodnoy Radyi Zakarpatskoy Ukrainyi ob otkrytii nepolnyih, polnyih i srednih shkol s vengerskim yazyikom obucheniya – folio 7

<sup>26</sup> KÁL, R-177. Upolnomochennyiy Narodnoy Radyi Zakarpatskoy Ukrainyi po delam prosvescheniya g. Uzhgorod Zakarpatskoy Ukrainyi, 1. doboz, 1944-1946 / 12 sz. irat – Uchebnyie plany i programmy narodnyih shkol – folio 7

<sup>27</sup> KÁL, R-14. Prezydiia Narodnoi Rady Zakarpatskoi Ukrainyi, 1. doboz, 1945 / 618 sz. irat – Postanovy i tsyrkuliaryi NRZU ta lystuvannia z okruhovymy shkilnymy viddilamy pro povernennia vchyteliv do pedahohichnoi roboty – folio 20

<sup>28</sup> KÁL, R-14. Prezydiia Narodnoi Rady Zakarpatskoi Ukrainyi, 1. doboz, 1945 / 607. sz. irat – Tsykuliar upovnovazhenoho NRZU v spravakh osvity Pro oberezhennia pedahohiv vid burzhuaznoi natsionalistychnoi ideologii, rozpovsiudzhuvanoi fashyistyskymy okupantamy v mynulomu – folio 1

jet oktatási rendszerbe való átmenet első évében) a Kárpát-Ukrajnai Megyei Tanfelügyelőség kidolgozott és jóváhagyott új tanterveket. Érdemes megemlíteni, hogy az ukrán és az orosz iskolák tantervei a szovjet tantervek modelljein alapultak; a magyar és a román iskolák esetében a tervek helyben (iskolákban) készültek és egyeztették azokat a Kárpát-Ukrajnai Megyei Tanfelügyelőséggel. A következő években azonban minden tananyag és program egységes lett.

A Szovjet Kárpát-Ukrajnai Általános Iskola tevékenységének jellemzői:

- *szervezete, iskolák típusa*: állami iskolák; általános iskolák és általános osztályok a hétéves befejezetlen és tízéves középiskolákban; kiskomplexumú általános iskolák; egy-, két-, három tannyelvű iskolák;
- *a tanulmányi idő*: 4 év (1945-1966), 3 év (1966-1986), 4 év (1986-tól);
- *irányítás és alárendelés*: iskolaigazgató; járási (városi) tanfelügyelő; megyei oktatási osztály; Közoktatási Minisztérium (Ukrán Szovjet Szocialista Köztársaság, Kijev); Közoktatási Minisztérium (Szovjet Szocialista Köztársaságok Szövetsége, Moszkva);
- *az oktatás tartalma (tantervek elemzése)*: 9 oktatási tantárgy; heti óraszám: 24-29 óra (a tanévtől függően); kötelező az orosz nyelv (nyelv és olvasás), valamint az anyanyelv és olvasás a nemzeti kisebbségek iskolái számára; hiányoznak a vallás, a fizika és a földrajz tanórák (az utóbbi kettőből a természettudományok egyes témái lettek), a történelem (különálló témák az olvasásban).

A kárpátaljai háború utáni általános iskola fejlődésének főbb irányai:

- *szervezeti és vezetői*: az általános iskolák mennyiségi növekedése; az iskolás korú gyermekek kötelező iskolai végzettsége; az általános iskola normatív alapjainak kialakulása; az oktatás tartalmának szabványosítása; az állami nyelv kötelező tanítása az általános iskolákban; centralizált gazdálkodás;
- *oktatási és tartalmi*: a kétnyelvű iskolák tevékenysége; az iskola «oroszosodása»; anyanyelvű tanulás; az oktatás tartalmának ideologizálása; a tevékenység iskolája; a társadalmilag hasznos munka teljesítése.

## IRODALOM

HOMONNAI, V. V. (1992): Antolohiia pedahohichnoi dumky Zakarpattia (XIX-XX st.). Zakarpattia, Uzhhorod.

MELNYK, S. – CHERNYCHKO, S. (2010): Osoblyvosti radianskoi movnoi polityky Zakarpattia (1945-1991). In: Vehesh, M. – Fedynets, Ch. (eds.): Zakarpattia 1919-2009 rokiv: istoriia, polityka, kultura / ukrainomovnyi variant ukrainsko-uhorskoho vydannia. Polihraftsentr «Lira», Uzhhorod. 672-680.

OFITSYNSKYI, R. (2010): Etnichni chystky. In: Vehesh, M. – Fedynets, Ch. (eds.): Zakarpattia 1919-2009 rokiv: istoriia, polityka, kultura / ukrainomovnyi variant ukrainsko-uhorskoho vydannia. Polihraftsentr «Lira», Uzhhorod. 284-286.

## Levéltári források

Kárpátaljai Állami Levéltár (röv.: KÁL), R-177. Upolnomochennyiy Narodnoy Radyi Zakarpatskoy Ukrainyi po delam prosvescheniya g. Uzhgorod Zakarpatskoy Ukrainyi, 25 dekabrya 1944 g. – 1 noyabrya 1945 g. 1. doboz, 1944 / 2 sz. irat – Rasporyazheniya, prikazyi, soobscheniya Narodnoy Radyi Zakarpatskoy Ukrainyi

KÁL, R-177. Upolnomochennyiy Narodnoy Radyi Zakarpatskoy Ukrainyi po delam prosvescheniya g. Uzhgorod Zakarpatskoy Ukrainyi, 30 marta 1945 g. – 11 sentyabrya 1945 g. 1. doboz, 1945 / 44 sz. irat - Rasporyazheniya upolnomochennogo NRZU po delam obrazovaniya o perevode tserkovnyih i chastnyih shkol v vedenie gosudarstva

KÁL, R-177. Upolnomochennyiy Narodnoy Radyi Zakarpatskoy Ukrainyi po delam prosvescheniya g. Uzhgorod Zakarpatskoy Ukrainyi, 12 dekabrya 1945 g. 1. doboz, 1945 / 5 sz. irat – Otchetyi oblastnogo otdela narodnogo obrazovaniya o vyipolnenii plana IV kvartala 1945 goda

KÁL, R-14. Prezydiia Narodnoi Rady Zakarpatskoi Ukrainy, 30 lystopada 1945 r. – 10 hrudnia 1945 r. 1. doboz, 1945 / 603 sz. irat – Nakazy Narodnoho Komisariatu osvity URSS ta polozhennia pro robotu inspektoriv shkil i pro vyvchennia ukraïnskoi ta rosiiskoi mov vchyteliamy shkil

KÁL, R-14. Prezydiia Narodnoi Rady Zakarpatskoi Ukrainy, 19 sichnia 1945 r. - 11 lystopada 1945 r. 1. doboz, 1945 / 615 sz. irat – Lystuvannia u Upovnovazhenym v spravakh osvity pro samovilne vidkryttia shkoly z uhorskoiu movoiu navchannia v selakh Shom i Shom-Khutor (Derenkovets, Kashtanovo) Berehivskoho okruhu ta pro vyrishennia pytannia iz vchyteliamy uhorskykh shkil, yaki ne volodiiut rosiiskoiu ta ukraïnskoiu movamy

KÁL, R-177. Upolnomochennyiy Narodnoy Radyi Zakarpatskoy Ukrainyi po delam prosvescheniya g. Uzhgorod Zakarpatskoy Ukrainyi, 10 dekabrya 1944 g. – 1 oktyabrya 1946 g. ya perevoda 1. doboz, 1944-1946 / 9 sz. irat – Perepiska s okruzhnyimi otdelami narodnogo obrazovaniya ob otkrytii shkol v Veliko-Berezhnianskom, Vinogradovskom, Irshavskom, Svalyavskom, Tyachevskom, Hustskom okrugah

KÁL, R-177. Upolnomochennyiy Narodnoy Radyi Zakarpatskoy Ukrainyi po delam prosvescheniya g. Uzhgorod Zakarpatskoy Ukrainyi, 25 yanvarya 1945 g. – 21 yanvarya 1946 g. 1. doboz, 1945-1946 / 56 sz. irat – Postanovlenie, tsirkulyari Narodnoy Radyi Zakarpatskoy Ukrainyi ob otkrytii nepolnyih, polnyih i srednih shkol s vengerskim yazyikom obucheniya

KÁL, R-177. Upolnomochennyiy Narodnoy Radyi Zakarpatskoy Ukrainyi po delam prosvescheniya g. Uzhgorod Zakarpatskoy Ukrainyi, 28 dekabrya 1944 g. – 28 sentyabrya 1946 g. 1. doboz, 1944-1946 / 12 sz. irat – Uchebnyie planyi i programmy narodnyih shkol

KÁL, R-14. Prezydiia Narodnoi Rady Zakarpatskoi Ukrainy, 1 sichnia 1945 r. – 24 hrudnia 1945 r. 1. doboz, 1945 / 618 sz. irat – Postanovy i tsyrkuliary NRZU ta lystuvannia z okruhovymy shkilnymy viddilamy pro povernennia vchyteliv do pedahohichnoi roboty

KÁL, R-14. Prezydiia Narodnoi Rady Zakarpatskoi Ukrainy, 19 kvitnia 1945 r. 1. doboz, 1945 / 607. sz. irat – Tsyrculiar upovnovazhenoho NRZU v spravakh osvity Pro oberezhennia pedahohiv vid burzhuaznoi natsionalistychnoi ideolohii, rozpovsiudzhuvanoi fashystskymy okupantamy v mynulomu

## KÓGER YVETTA

### RENDELKEZÉSEK AZ ÓVODAI NEVELÉS TÖRTÉNETÉBEN (SZÜLŐKET IS ÉRINTŐ ELŐÍRÁSOK)

#### Összefoglaló:

*Az óvodai nevelés 190 éves történetében minden időszaknak megvannak az aktuálisan érvényes jogszabályai, előírásai, melyek az óvodában folyó nevelőmunka szabályozásán túl a szülőkre vonatkozó elvárásokat is tartalmazzák. Ezen elsődleges források mellett a rendelkezésekkel kapcsolatos egykorú sajtóreflektálások is áttekintésre kerülnek. A forráskutatás során körvonalazódó tartalmi csomópontok aspektusából történik jelenkori betekintés az óvoda világába. Magyarországon a magánkezdeményezésből induló iskoláskor előtti intézményes nevelés fokozatosan illeszkedett be a nevelésügy egészének rendszerébe, amely a társadalom nevelési célkitűzéseit intézményesen közvetíti. A kisdedovók létrehozásának szülőkre vonatkozóan lényegi szempontja a gyermeki felügyelet megoldása, a nyitva tartás idejének, illetve a felvételre kerülő gyerekek életkorának meghatározása.*

*Jelen keret az óvoda történetéről konstruált, múltból való ismereteinknek egyféle interpretálását adhatja.*

**Kulcsszavak:** óvodai nevelés, óvodatörténet, oktatáspolitikai, szülők és óvoda

#### Bevezetés

*„A magyarországi óvodáztatás viszonylag rövid – 1828-tól... számítható – története kicsiny, de fontos fejezete az intézményes nevelés hazai történetének.” – fogalmazta meg Kelemen Elemér (KELEMEN, 1992: 339).*

Az első óvoda megnyitását megelőzően a gyermekek iskoláskor előtti nevelése szinte kizárólag családi keretben zajlott Magyarországon, a szülői ház volt az első nevelési „intézmény” a gyermek életében. Miután a kisdedovók életképesnek bizonyultak, meggyőzővé vált létjogosultságuk, a társadalom és az oktatáspolitikai figyelem is nagyobb mértékben fordult az óvodáig felé. Ezért tekinthető kiindulási pontnak Podráczy Judit azon mondata, hogy „...az óvodai nevelés céljára és mibenlétére vonatkozó dokumentumok az aktuális társadalmi-kormányzati szándékok kifejeződéseiként értelmezhetők.” (PODRÁ CZKY, 2001)

Vág Ottó két ellentétes koncepciót körvonalazott az iskoláskor előtti nevelés tekintetében arról, hogy kinek a joga és kötelessége a gyermek nevelése. Az egyik a szülők, a család feladatának tekinti a gyermeknevelést, a szülő joga a nevelés tartalmának és módszereinek meghatározása, dönthet az intézményes nevelés igénybevételéről. A másik szerint a gyermek nevelése a társadalom feladata és így társadalmi kötelesség az univerzalitás, vagyis az intézményes nevelés összes feltételének biztosítása a szülők anyagi és társadalmi helyzetére való tekintet nélkül valamennyi gyermek számára, de ezáltal jogában áll kötelezővé tenni az intézmény látogatását. E tekintetben korszakonként változó a társadalom elvárása, így az oktatáspolitikai álláspontja is (VÁG, 1979).

A szülői ház és az óvoda kapcsolatát fókuszba helyező neveléstörténeti alap kutatás előzményeként kerültek strukturált áttekintésre azok a különböző szintű jogszabályi deklarációk, melyek befolyással voltak az óvodáztatás alakulására.

A rendelkezések horizontális vizsgálata alapján felfedezhető néhány olyan tartalmi csomópont, amely a változó történeti/neveléstörténeti korszakokban mindvégig jelen van. Egy összehasonlító elemzésnél számos kontextus figyelembevétele szükséges, ugyanakkor kérdéses, hogy valóban összehasonlíthatók-e a történelmi, politikai, társadalmi szempontból jelentősen eltérő korszakok és az adott körülményekhez alkalmazkodóan működő óvodai intézmény.

E tanulmányban a forráselemzés során kibontakozó, szülői aspektusból is vizsgálható, a manifeszt tartalmak kódolásán alapuló kvalitatív tartalomelemzés fő és alkategóriái, illetve a kapcsolódó hívószavak mentén körvonalazódó állandó és változó tendenciák kerülnek felvillantásra.

- gyermekvédelem (óvás - szociális funkció)
- nyitva tartás (szünetek, napközik)
- életkor (óvoda- és tankötelezettség)
- óvodafenntartás (államosítás)
- díjfizetés (ingyenesség, támogatás - étkeztetés)
- óvodai nevelés nyelve (nemzetiség)
- kapcsolattartás (szülői munkaközösség, ünnepek, egyéb formák)

A tanulmány terjedelméből adódóan csak az első három terület vázlatos elemzése kerül ismertetésre, miközben arra a kérdésre keresünk választ, hogy a hivatalos dokumentumokon keresztül az óvodai nevelés történetében miként érhetőek tetten a társadalmi – esetlegesen szülői – elvárások, illetve hogyan reflektáltak erre az egykorú híradások.

## **Óvoda... néhány szó a kezdetekről**

A kutatás értelmezési keretében az óvoda az intézményi dimenzió, így a kezdő vizsgálati lépések egyike ezen intézménytípus magyar sajátosságainak feltárása, megragadása. Az első kisdédóvók megnyitásokor az óvoda szót még nem ismerték. Az intézményeket a korabeli szokásos külföldi elnevezések magyar megfelelőivel illették. Még a 19. század második felében is vitatott volt a megnevezése, szinte divattá vált az elnevezés reformja. Alig van olyan intézmény, amely oly sok keresztelést ért volna meg, mint a kisdédóvó (VÁG, 1979).

A Magyar Nyelvtudományi Társaság hivatalos folyóiratának szó- és szólásmagyarázatai között olvashatunk az óvoda szó megjelenéséről, amely számos más megnevezés mellett már az 1840-es évek közepétől használatban volt (MÉSZÁROS, 1979).

Egy évszázaddal később a Magyar Köztársaság kormányának 8400/1948. Korm. számú rendelete a kisdédóvás tárgyában és a népjóléti miniszter előbbire vonatkozó 119.500/1949. N. M. számú végrehajtási rendelete tartalmaz meghatározást az óvodára, mint intézményre, illetve az óvoda elnevezés használatára. Az 1953. évi III. törvény a kisdédóvásról az óvodáskorú gyermekek nevelésére szolgáló intézményre vonatkozóan az óvoda elnevezést alkalmazza.

Az óvodával érintőlegesen vagy tágabb kontextusban foglalkozó néhány neveléstörténeti könyv (KOMLÓSI, 1984; HORVÁTH, 1988; PUKÁNSZKY – NÉMETH, 1999; MÉSZÁROS – NÉMETH – PUKÁNSZKY, 2003), illetve ezen tanulmány szempontjából figyelmet érdemlő óvodatörténeti munka (VÁG, 1979; KELEMEN 2000) áttekintése után elmondható, hogy a 19. század első felében zajló, a családi élet módosulását is maga után vonó polgári átalakulás, az iparosodás nyomán keletkező társadalmi szükséglet hívta életre a kisdédóvókat azon igény kielégítésére, hogy a munka miatt távollévő szülők kisgyermekéről intézményes keretek között gondoskodjanak. Magyarországon a kisdédónevelés intézményesülése *Brunszvik Mária Terézia* grófnő filantróp magánkezdeményezéseként indult, majd reformkori mozgalommá

vált. A liberális nemesi ellenzék képviselői felfedezték az új intézmény művelődéspolitikai jelentőségét, amely kívül állt a nevelési intézmények hivatalos rendszerén, így szabadon szolgálhatta a polgári fejlődés érdekeit, a nemzeti érdekegyesítésnek, a magyar nyelv terjesztésének ügyét. A társadalmi kérdések összekapcsolódtak a nevelés ügyével. Az óvoda nemzeti kázussá, elsőrangú közüggé, eszközzé vált a *Kisdedóvó Intézeteket Magyarországon Terjesztő Egyesület* közvetítésével, melynek *Brunszvik Terézia* már szinte csak szemlélője volt.

A kisdedóvásra vonatkozó társadalmi tevékenységről a korabeli lapokból értesülhetett a közvélemény, illetve azon társadalmi réteg, akiket a Terjesztő Egyesület meg kívánt nyerni az óvodaügy támogatására. Számos értesítést olvashatunk a kisdedóvók javára szervezett jótékonyági eseményekről pl. bál, táncestély, farsangi táncvigalom, színházi/műkedvelő előadás, hangverseny, zene estély. Hasonló események beszámolóit a 20. század sajtóhírei között is feltűnnek.

Az országos politikával összefonódó nevelésügy érdekében tevékenykedő egyesületek köz/gyűléseiről változó rendszerességgel, de folyamatos volt a híradás. A beszámolók tájékoztattak az óvodaalapításokról, illetve céljuk volt a társadalmi felelősség felébresztése. Az óvodahálózat fejlesztéséről napjainkig olvashatunk mind a pedagógiai szaklapokban, mind az egyéb orgánumban. A korábban említett jótékonyági események néhány változata mára a szülők és az óvoda együttműködési formájává alakult, de továbbra is az adott intézmény támogatását hivatottak elősegíteni.

Az 1848-as első magyar tanügyi kongresszusról a sajtó is hírt adott. A *Ney Ferenc* vezette kisdedóvási, elemi és képezdei szakosztály kisdedóvási albizottságában megfogalmazásra került annak szükségessége, hogy meg kell teremteni az óvodai és családi nevelés lehető összhangját, amely eltérő súllyal és tartalommal, de az óvoda történetében kiemelt szegmens a két nevelési szintér kapcsolatában. A központosító abszolutizmus politikája visszavetette az óvodaügy fejlődését, ám a Terjesztő Egyesület a kiegyezést követően is csak névleg működött. Így a közvélekedés egyre inkább sürgette az állam fokozottabb közbelépését, a kisdedóvás állami rendezését. Szociális és politikai indokok mérlegelése, ütköztetése után végül 1891 óta van a kisdedóvás törvényileg rendezve. A törvény tartalomelemzéséről és az elfogadását megelőző képviselőházi vita diskurzuselemzéséről olvashatunk *Podráczky Judit* doktori (PhD) értekezésében (PODRÁ CZKY, 2007). Ezzel a kisdedóvás intézményei beillesztésre kerültek a magyar közművelődés és a tanügyi közigazgatás egységes rendszerébe. Alapvetően az első óvodai törvény is keretjellegű, ám végrehajtási rendelete részletes utasításokat tartalmaz a kisdedóvásban érintett valamennyi közreműködő – köztük a szülők – számára.

## Gyermekvédelem

Az 1891. évi XV. törvénycikk a kisdedóvásról hivatalos feladatként deklarálja a szülők távollétében a gyermekek veszélytől való megóvását ápolás, gondozás, rendre és tisztaságra szoktatás által, melyet a rendszeres egészségügyi felügyelet biztosításával egészít ki a vallás- és közoktatásügyi m. kir. miniszter 1892-ben kiadott 44.000 számú végrehajtási rendelete.

A veszélytől való óvás szükségességére, a kisdedóvó intézetek létesítésének indokaira a korabeli lapok is felhívják a figyelmet pl. tűzvész, a községek tűzbiztonsága vagy egy Dunába esett kislány esete folytán.

A gyermekek egészségének – kezdetektől preventív szemléletű – megóvása napjainkig kiemelt feladat. Az óvodára vonatkozó különböző szintű előírások szerves része az oltásokkal, betegségekkel kapcsolatos igazolás szükségessége, az egészségügyi hálózattal való együttműködés, amely kitér a szülők teendőire is, különösen a gyermek gondozottságára vonatkozóan.

Az 1920-as évektől felerősödik az óvodák gyermekvédelmi rendszerbe való betago-lódására törekvés: „ne csak pedagógiai, hanem egészségügyi intézmények is legyenek.” (GORTVAY,

1927: 151) Az 1936. évi XXIII. törvénycikk indoklásaként több forrásban olvasható, hogy a kisdedóvó-intézet nem öncélú nevelő, hanem a szociális gyermekvédelmi szervezetbe tartozó népegészségügyi intézmény, ezért szükséges a belügyminisztériumi felügyelet alá helyezés.

A kisdednevelők szaklapja a *Kisdednevelés* (1942) is több írást közöl orvosok előadásairól, melynek nem titkolt célja a család egészségi életére való ráhatás a gyermekeken keresztül. Az óvónőt a közegészségügy munkásának tekintik, aki átadja a szükséges ismereteket ahhoz, hogy az egészségügyi nevelés a szülői ház részéről is biztosított legyen.

A kettős arculatú és funkciójú óvoda munkájára egészen az 1949/50. tanévig, amikor is újra a Vallás és Közoktatásügyi Minisztérium irányítása alá kerül, a szociális funkció erőteljes érvényesülése jellemző és csak ezután válik hangsúlyossá a mindenkori állami elvárásoknak megfelelő nevelés, a pedagógiai funkció. Ennek ellenére az 1950-es évek hétköznapi sajtótermékei továbbra is a szociális jelleget közvetítik, utalva a Magyar Népköztársaság Alkotmányának (1949. évi XX. törvény) elveire a nők egyenjogúsága, az anya- és gyermekvédelem tekintetében. Nem egy cikkben az óvoda ún. béren felüli szociális juttatásként értelmeződik. Ám a jellegzetes politikai hangvétel mögött lassú, de szívós szakmai építkezés indul meg, melynek eredményeként 1957-ben a művelődésügyi miniszter utasítására bevezetésre kerül az első átfogó hazai óvodai nevelési program a *Nevelőmunka az óvodában* (KELEMEN, 2000). Mindkét funkciót hangsúlyozva így jelöli meg az óvoda rendszerbeli helyét: „Az óvoda népköztársaságunk anya- és gyermekvédelmi rendszerének egyik láncszeme, köznevelési rendszerének legalsó fokú intézménye.” (FÖLDESI, 1957: 3)

Ezen időszaktól kezdve a központi dokumentumok része volt az óvoda és a család kapcsolata, majd jogszabályokban kerültek megerősítésre a szülők jogai és kötelezései között az ezzel kapcsolatos elvárások. E tartalmi kerethez tartozóan külön elemzést igényelne az óvodai neveléshez való jog alakulása a normalitás-abnormalitás értelmében, hogy egy-egy korszakban kit tekintettek az egészséges gyerekek körén kívül esőnek, milyen megfogalmazást alkalmaztak állapotukra, illetve miként igyekeztek megoldani ezen óvodás korúak intézményes ellátását. Elméleti kiindulópontnak tekinthető ehhez *Nóvik Attila* tanulmánya. (NÓVIK, 2015)

## Nyitva tartás

A szülőkre vonatkozóan a kisdedóvók létrehozásának egyik lényegi szempontja a felügyelet megoldása, illetve ezzel szoros összefüggésben az intézmények nyitva tartási ideje.

*Nemes Rehlingen Antal*, aki Brunszvik Terézia mellett a magyar óvodai nevelés úttörője (BILIBOK – SEBESTYÉN, 1979), így fogalmaz a *Hasznos Mulatságok* (1829) című lapban: „...a' gyermekek, ha a' szülők ebédre való kenyeret adnak velők, vagy küldenek utánok, ezen Oskolában...az egész napot, az az reggeltől fogva késő estvéig tölthetik.”

Az 1891. évi törvény és végrehajtási rendelete ezt erősíti meg, ám azt is szerepelteti, hogy a szegényebb sorsú lakosság érdekeit tartja szem előtt, illetve a helyi viszonyokat kell irányadónak tekinteni és a szülők távollétéhez alkalmazkodni. Ez azonban korántsem jelentette a mai, a 20. század folyamán kialakuló napközi otthonos jellegű ellátást. Az 1900-as évek legelejétől olvashatunk híradásokat kezdetben kísérleti jellegű napközikről, melyek az óvoda/iskola nyitvatartási idején túl biztosítottak felnőtt felügyeletet étkezéssel kiegészítve a szülei távolléte miatt haza nem térhető gyerekek számára. Az időszakos, főként téli nyitva tartás helyett többen emeltek szót a lapok hasábjain az egész éves működésért. 1913-ban már kifejezetten a kisdedóvói napközi otthonok ügyében hozott határozat jelenik meg és több helyütt hangsúlyozzák gyermekvédelmi fontosságát. Már a II. világháborút megelőzően megkezdődtek az előkészítő intézkedések a kisdedóvó intézetek napközi otthonokkal való kibővítésére. 1947-ben a népjóléti miniszter rendeletet adott ki arról, hogy az óvodák napközi otthonossá alakulnak, és napi 8 órára veszik gondozásukba az óvodás korú gyerekeket. Az 1953. évi kis-

dedovási törvény deklarálja, hogy a jövőben elsősorban napközi otthonos óvodákat kell szervezni. Az ez idő tájt meginduló lassú, extenzív fejlődés, majd a későbbi óvodai expanzió keretében egyre inkább az ilyen jellegű óvodák létesítése válik általánossá.

A mezőgazdasági területeken idényjellegű napköziket, időszakos napközi otthonos óvodákat nyitottak általában tavasztól őszig, illetve a nyári munkák idejére, amikor a szülők igényelték a gyermekeik felügyeletét.

Az óvodák nyitvatartási idejének a dolgozó szülők munkaidejéhez való igazítása a sajtóforrások szerint leginkább az üzemi óvodáknál valósulhatott meg. Nem volt ritka az üzemi napközi otthonok esetében a reggel fél 6-tól este 10 óráig való működés, de olvashatunk híreket a három műszakos, sőt hetes/hat napos óvodákról is. A fenntartók – szülői igényekhez való alkalmazkodási – lehetőségeihez mérten változatos időhatárokkal találkozhatunk, mint ahogy – bár szűk határok között, de – napjainkban is.

Az 1950-es évek szülői hozzászólásaiban jelenik meg annak problémája – az óvodai férőhelyhiányon túl –, hogy külön megoldást kell a szülőnek találni – akár anyagi gondok árán – a gyermek óvodai nyitva tartáson túli elhelyezésére pl. „maszek oviban”, „házmesteri albertben”, családtagok segítségével. Több apróhirdetés is feltűnik, ahol ez ügyben keresnek segítőt. *„Nyugdíjas nőnek kis szobát adnék, aki kislányomat óvodába kísérmé és hozná...”* (MAGYAR NEMZET, 1952).

Szülői szempontból olykor negatív konnotáció társul az óvodai szünetekhez a gyermek elhelyezésének problémája okán. Az 1891. évi törvény szerint a vásár- és ünnepnapok rendszerint szünetnapok. Hosszabb, de legfeljebb egy havi szünidőt a téli hónapokra állapíthat meg a helyi felügyelő bizottság. 1906-ban – e jogszabálytól eltérően – a községi kisdedovók nyári szünetéről született intézkedés a székesfővárosi tanács részéről. A fővárosi intézmények felváltva szüneteltek július-augusztus hónapban, ám a szülői gondozást teljesen nélkülöző gyermekek felügyeletét ellátták.

Bár az óvodákat a köznevelési rendszer intézményeként határozták meg, mégsem vonatkoztatták rájuk az iskolai szüneteket. Ennek ellenére már 1913-ban a Kisdedovónők Országos Egyesületének budapesti köre kezdeményezte az iskolában szokásos karácsonyi és húsvéti szünet kiterjesztését az óvodákra. Az illetékes tanács engedélyezte a gyermeklétszám csökkenés miatti összevont felügyeletet. Emellett a nyári óvodai nagytakarítások megtartásához szükséges szünetről is született tanácsi határozat 21.337/913 - VII. számon. 1919-ben utasítás került kiadásra az óvónők 2 hónapos nyári szabadságolásával összefüggésben, hiszen az egy-két tanerővel működő óvodák esetében külön kellett gondoskodni a gyermekek más intézményekben való elhelyezéséről. A későbbiekben is olvashatunk a szülők részéről problémafelvetésként a gyermekek nyári napközbeni foglalkoztatásának pótlásáról.

Az 1953. évi törvény értelmében az óvoda a munkaszüneti napok kivételével egész éven át működik. A sajtóban többször kerül megerősítésre az iskolai szünetekről való tájékoztatás és miniszteri utasítás részeként, hogy az óvodák az anyák termelőmunkába való részvételének megkönnyítése érdekében csak meghatározott napokon szüneteltetik az ellátást. Az adott politikai, (párt)állami elvárásokat figyelembe véve arról is hírt adtak, hogy március 15-én és május 1-én ügyeletet tartanak annak érdekében, hogy a szülők részt vehessenek az ünnepségeken. A vázlatosan felsorolt, szünetekre vonatkozó különböző szintű előírások még ma is éreztetik közvetett hatásukat az óvodai gyakorlatban.

## Életkor

A *kisgyermeknevelés történetéről* írott könyvében fejt ki *Vág Ottó*, hogy országonként eltérések vannak az iskola előtti/preszkolári életkor értelmezése között. Számos országban a 3-6 éves kort tekintik óvodáskornak, ám több országban már 2 éves korban, máshol 4 éves kortól



lépnek a gyermekek „óvodába”. Az iskolakezdés tekintetében is különbségeket tapasztalhatunk. A legtöbb országban ez 6 éves kor körül történik, de vannak országok, ahol az iskolába lépés ideje tágabb határok között mozog. (VÁG, 1993)

A magyarországi óvodai nevelés történetében általánosságban kijelölésre került az „óvodáskor”, ám nem volt mereven meghatározott az óvodai felvétel és az óvodaelhagyás életkori határa. E tekintetben a dekrétumok bizonyos feltételek megjelölésével némi mozgásteret hagytak.

Az első óvodák létrejötte idején írta *Rehlingen a Hasznos mulatságokban*, hogy a kisdédek őroskolai intézetébe másfél-hét esztendő gyermekek fogadtatnak. Azt már naplójából tudjuk, hogy a hetedik életévüket betöltött gyermekeket az intézetből elbocsátották és javasolták nekik az iskolába járást, bár tankötelezettség ezidőben még nem volt. Sok szülő azonban szívesen hagyta volna gyermekét továbbra is az intézetben.

Az első óvodai törvény az óvodakötelezettséget a 3-6 éves gyermekek számára írja elő, az erre vonatkozó rendelet pedig bölcsődék felállítását szorgalmazza a 3 éven aluli gyermekek ellátására. Kivételt csak a nyári menedékházak esetében engedélyez a 3 évnél fiatalabbak felvételéhez kötődően. A rendelkezés keletkezése idején már életbe lépett a népiskolai tankötelezettség, amely behatárolta az óvodában tartózkodás felső életkori határát.

A 20. század második felétől a bölcsődei-óvodai hálózat befogadóképességének, a demográfiai viszonyok alakulásának függvényében hol engedélyezett volt 2 és fél éves kortól a gyermekek óvodai felvétele a termelőmunkában résztvevő szülők segítése érdekében, hol pedig a 3 éves kor betöltése jelentett felvételi kritériumot. Napjainkig a köznevelés törvényi szintű jogszabályaiban deklarált, hogy a gyermekek mikor válnak tankötelessé, mikor kell megkezdeniük a tankötelezettség teljesítését.

Az óvodakötelezettség kérdése – főként a megvalósíthatóság feltételeinek hiánya miatt – változó intenzitással került napirendre. A közelmúltig elsősorban azokra vonatkoztatva írták elő, ahol a gyermek felügyelete, gondozása, fejlődése a családi nevelés keretében nem kielégítően biztosított. Közvetve a szülők kényszerítésére irányult annak érdekében, hogy gyermekeiket a hivatalos neveléspolitikai szolgálatában álló intézménybe küldjék.

Az 1990-es évektől az óvodakötelezettséget az adott nevelési évben ötödik életévét betöltő gyermekre, napi négy órai óvodai nevelésben való részvétellel állapították meg a törvényhozók. Napjainkban az óvodáztatási kötelezettség továbbra is napi 4 órában, de az eddigiektől eltérően már 3 éves kortól érvényes.

## Összegzés

Az óvodaügy általános jellemzőit megragadó munkákkal szemben a család és óvoda kapcsolat köré rendeződő „hivatalos” konstrukciókat igyekeztem feltárni részben a korabeli sajtóforrások „faggatásával” egy olyan horizontról, amely az óvoda történetében csak érintőlegesen, más megközelítések kiegészítőjeként kerül említésre. Nem lehet teljes az áttekintés, mindössze tájékozódási, kapcsolódási szempontot kínál.

A 19. századtól a társadalmi rend legfontosabb elemi egységének a családot tekintik. Fontosságát ezen időszakról kezdve napjainkig a legkülönbözőbb politikai irányzatok is hangsúlyozzák. Ezzel párhuzamosan azonban a családi önállóságot – főként szegényebb néprétegek esetében – fenyegette a magánügynek tartott gyermeknevelés „államosítása”, mivel a családi nevelés eszközeivel nem minden esetben tudta az állam megvalósítani szándékait, így fokozatosan annak helyére lépett.

Mindezekkel együtt a 19. század elejétől a kor különböző szellemi irányzatai kiemelik a gyermeknevelés szükségességét, így a szülők is egyre több figyelmet szenteltek gyerekeiknek. A gyermek nevelése a család és a társadalom érdeklődésének középpontjába került,

hiszen a nemzet továbbélésének, jövőjének garanciáját is jelentette. (MÉSZÁROS – NÉMETH – PUKÁNSZKY, 2003)

Tanulságos a kétarcú magyar óvoda történetének hivatalos előírásokból, illetve sajtóforrásokból rekonstruálható láttelele. *Kelemen Elemér* szavait idézve a múlt bevallása és a vállalható örökség folytatása a jelenkor óvodapedagógusai számára is nélkülözhetetlen. Az óvodának, mint nevelési intézménynek az alakulása mindenkor a társadalmi szükségletek függvénye, melyhez nélkülözhetetlen a társadalmi kívánalmak tendenciáinak felismerése. Az óvoda fejlődéstörténete során – funkcióit tekintve is – állandó változáson ment keresztül. A szülők, mint a társadalom tagjai, már nemcsak felügyeletet, hanem nevelést is elvárnak.

A gazdasági-társadalmi változások, a demográfiai, urbanizációs átalakulás, majd az, hogy a munkásság egyedüli jövedelme a munkabér, felértékelték az intézményesített nevelés szerepét. Az óvodáztatás időszakonként látványos fejlődését részben szociálpolitikai kényszer, részben művelődéspolitikai szükséglet determinálta. Egyre nagyobb szerepet töltött be a magyar társadalom, a családok életében, mint a 3-6 éves korúak óvásának és szocializációjának intézménye.

## IRODALOM

BILIBOK Péterné – SEBESTYÉN Istvánné – ZIBOLEN Endre (1984): Első óvodáink életéből. Tankönyvkiadó, Budapest.

FÖLDESI Klára (szerk.) (1957): Nevelőmunka az óvodában. Útmutatás óvónők számára. Tankönyvkiadó, Budapest.

GORTVAY Gyögy (1927): Az orvos szociális feladatai és a közegészségügy új rendje. Ország-Világ, 48, 30-31. szám. 151-152.

HORVÁTH Márton (szerk.) (1988): A magyar nevelés története I. Tankönyvkiadó, Budapest.

KELEMEN Elemér (1992): A magyar iskola milleniuma és az óvodatörténet. Óvodai Nevelés, 45, 10. szám. 339-340.

KELEMEN Elemér (2000): Az óvoda a magyar társadalom történetében II. Óvodai Nevelés, 53, 5. szám. 216-219.

KELEMEN Elemér (2000): Az óvoda a magyar társadalom történetében III. Óvodai Nevelés, 53, 6. szám. 252-256.

KOMLÓSI Sándor (szerk.) (1984): Neveléstörténet. Tankönyvkiadó, Budapest.

MÉSZÁROS István (1979): Az óvoda szó megjelenése. Magyar Nyelv, 1. szám. 82-84.

MÉSZÁROS István – NÉMETH András – PUKÁNSZKY Béla (2003): Neveléstörténet. Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe. Osiris Kiadó, Budapest.

NÓBIK Attila (2015): Normalitás és abnormalitás neveléstörténeti tankönyveinkben. Pedagógiai történeti Szemle, 1, 2. szám. 21-37.

<http://pedagogiatortenetiszemle.hu/index.php/ptszemle/article/view/12> [2018.10.23.]

PODRÁ CZKY Judit (2001): Az óvodával szembeni társadalmi igények, elvárások alakulása Magyarországon a 19. században. In: Boreczky Ágnes (szerk.): Pedagógiai Műhely. Beszélgetések. PTE Tanárképző Intézet Pedagógiai Tanszék, Pécs.

PODRÁ CZKY Judit (2007): Óvodaügy a 19. századi magyar társadalomban.  
[http://nevelstudomany.phd.elte.hu/vedesek/2007/PhD\\_2007\\_Podraczky\\_Judit.pdf](http://nevelstudomany.phd.elte.hu/vedesek/2007/PhD_2007_Podraczky_Judit.pdf)  
[2018.10.23.]

PUKÁ NSZKY Béla – NÉMETH András (1997): Neveléstörténet. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

REHLINGEN Antal (1829): Kisdedek' ör-oskolai Intézete. Hasznos Mulatságok. Első félesztendőre. 106-109.

VÁ G Ottó (1979): Óvoda és óvodapedagógia. Tankönyvkiadó, Budapest.

VÁ G Ottó (1993): A kisgyermeknevelés története. Magyar Óvodapedagógiai Egyesület, Miskolc.

## MAISCH PATRÍCIA

### A GYERMEKKÉP ÉS A GYERMEK-SZÜLŐ KAPCSOLAT ERNEST LEGOUVÉ: LEÁNYAINK ÉS FIAINK CÍMŰ MŰVÉBEN

#### Összefoglaló:

*Kutatásomban a francia akadémikus, Ernest Legouvé hazánkban is megjelent Leányaink és fiaink című nevelési elbeszélés-gy jtemeny t vizsgáltam gyermekkor-történeti és nőtörténeti szempontból. A m  című (leány)neveléstörténeti dimenziója fontos üzenetet hordoz, miszerint a lányok nevelésére a fiúk hoz hasonló figyelmet kell fordítani. A vizsgálat során arra voltam kíváncsi, hogy a haladó szellemiségű nevelést képviselő szerző hogyan vélekedik korának gyermekképér l, milyen tanácsokat fogalmaz meg a fiúk és lányok nevelését illetően, milyen a családtagok közötti kapcsolati viszony, az anya családban betöltött szerepe, s hogyan mutatja be a nemek közti egyenlőséget, illetve hogyan reflektál ezekre (ha reflektál).*

**Kulcsszavak:** gyermekkép, nőkép, lánynevelés

#### Bevezetés

*„A gyermekek tanításának leghatalmasabb eszközei:  
a szemléltetés és a képzelődés fejlesztése”  
(Ernest Legouvé)*

A 19. században bekövetkező politikai, technikai és gazdasági változások, többek között a felvilágosodás és az ipari forradalom következményeként, a társadalomra is hatást gyakoroltak. Új családmodell jelent meg, a gyermekkép, a gyermekekről való gondolkodás is formálódni kezdett. A gyermek egyre nagyobb szerepet és figyelmet kapott a szülők életében. A gyermekkor-történet mint kutatási terület alapjait Philippe Ariés 1960-as években megjelent munkája, *A gyermek és család az ancien regime korában* tette le. „Ariés a gyermek, a gyermekkor fogalmának vizsgálatát különböző források segítségével végezte, és arra a következtetésre jutott, hogy a gyermekkor történetileg változó, kultúrákhoz kötött kategória.” (SZABOLCS, 1999: 15) Elméletét több más kutatás cáfolja/támasztja alá. A neveléssel kapcsolatos írott forrásokból a neveléstörténeti és gyermekkor-történeti kutatások képesek következtetéseket levonni az adott korszak gyermekképével és gyermekfelfogásával kapcsolatban.<sup>29</sup>

Az 1800-as évek gyermekképének kutatásához, a már meglévő történeti vizsgálatok és ismeretek mellett, a neveléssel foglalkozó folyóiratok, illetve a felvilágosodás korszakának új irodalmi műfajai, a tanmesék és nevelődési regények (mint Rousseau Emile-je) is forrásként szolgálhatnak. A gyermekkor-történeti szakirodalom<sup>30</sup>  s a történeti kutatások szerint az 1800-as évek gyermekeire a szülők már mint a jövő zálogára tekintettek, s a korábbiaknál sokkal nagyobb figyelmet fordítottak helyes neveltetésükre. A tanulás/intézményes oktatás a

<sup>29</sup> A két fogalom különbségére Pukánszky Béla: *Tizenkilencedik századi magyar neveléstani kézikönyvek gyermekszemlélete a gyermekkor történetére vonatkozó kutatások tükrében* című értekezésében világít rá (PUKÁNSZKY, 2002).

<sup>30</sup> A hazai kutatásokban elsősorban Szabolcs  va  s Pukánszky Béla művei.

leánynevelő intézetek, később a felsőbb iskolák megjelenésével, már nem csupán a fiúk kiváltsága volt. (PUKÁNSZKY, 2001) Annak oka, hogy a gyermekek az érdeklődés „középpontjába” kerültek, többretű. Nem arról van szó, hogy a korábbiakban a szülők ne szeretnék volna gyermekeiket, de a csecsemőhalandóság korábbi magas aránya miatt kevésbé alakult ki olyan érzelmi kötődés a szülő és gyermek között, mint miután ez az arány az ipari forradalom vívmányainak köszönhetően mérséklődött. (HAHNER, 2001) A szorosabb érzelmi kötelék kialakulásához továbbá az is hozzájárulhatott, hogy a többgenerációs családok mellett egyre nagyobb számban jelentek meg a nukleáris családok. Ez szintén az egymásra (jobban) odafigyelés lehetőségére irányította a figyelmet. A fentiek, vagyis a felvilágosodás eszméi, az ipari forradalom vívmányai, a család átalakulása és sok egyéb tényező következtében az irodalomban és szaksajtóban is egyre népszerűbb témává vált a nevelés.

## **A tanulmány felépítése, az elemzés fókuszpontjai**

Tanulmányomban Ernest Legouvé neveléssel foglalkozó munkáját, a *Leányaink és fiaink* című elbeszélés-gyűjteményt vettem vizsgálat alá. Legouvé munkáira jellemző a haladó szellemiségű nevelés képviselője (többek között a leánynevelés terén is). Figyelmemet főként ez utóbbi vezette a műre. Tanulmányomban fontosnak tartottam a könyvről és a szerzőről való általános áttekintéssel kezdeni, hiszen már a cím, az ajánlás, a történetek műfaji besorolásának vizsgálatával is következtetéseket vonhatunk le a kötet gyermekképeivel kapcsolatban. A könyv tartomelemzését Szabolcs Éva tartomelemzési modellje nyomán végeztem. (SZABOLCS, 1999) Elsősorban arra voltam kíváncsi, hogy egy haladó szellemiségű francia akadémikus író hogyan vélekedik korának gyermekképeiről, milyen tanácsokat fogalmaz meg a fiúk és a lányok nevelését illetően, milyen a családtagok közötti kapcsolati viszony, s nem utolsósorban: hogyan mutatja be a szerző a nemek közti egyenlőséget, illetve hogyan reflektál ezekre (ha reflektál).

## **Ernest Legouvé: Leányaink és fiaink**

### *A kötet általános ismertetése*

Ernest Legouvé, eredetileg 1877-ben kiadott *Nos filles et nos fils* című könyve, hazánkban 1885-ben *Leányaink és fiaink – Egynehány jelenet és tanulmány a családi életből* címen a Franklin Társulat gondozásában, Feleki József fordításában jelent meg. A kötet – a szerző és a fordító ajánlásai mellett – harmincegy elbeszélést foglal magába. Mielőtt azonban ezek általánosságban, illetve az elemzés eredményei bemutatásra kerülnének, érdemes megvizsgálni a kötet szerzőjét, fordítóját, a címét és az ajánlásokat.

### *A szerző és a fordító*

A *Leányaink és fiaink* szerzője, Ernest Legouvé (1807-1903) francia író és akadémikus a 19. század közepén újfajta, a rousseau-i gyermekfelfogással gyakran szoros egyezést mutató fiktív nevelési naplót írók közül az egyik legkiemelkedőbb. Esszéinek, írásainak újdonsága az a vélekedés, hogy a gyermek nem csupán a nevelés tárgya, de végrehajtója is lehet. Műveiben bemutatja a gyermek családra gyakorolt hatását, a nevelés (a gyermekkel való foglalkozás) interakcióinak oda-vissza ható kölcsönhatásait. Életművében nem csupán a gyermekekkel általánosságban foglalkozó témák találhatók meg, de egyéb társadalmi problémákra való reflexiók is. Ilyen a nők emancipációja, melynek előmozdítását haladó szellemű írásaiban

szorgalmazza. (PUKÁNSZKY, 2002) Ennek lenyomata a tanulmányban ismertetésre kerülő *Leányaink és fiaink* című könyve, ami címével is előrejelzi a gyermekek nevelésének újfajta megközelítését. Legouvé munkássága, a családi neveléssel foglalkozó gondolatai hazánkban is termékeny talajra hullottak. A kolozsvári *Család és Iskola* folyóirat több ízben is közölt Legouvé-parafrázisokat, elvei pedig Felméri Lajosra, a kolozsvári egyetem tanárára tették hazánkban a legjelentősebb hatást. (PUKÁNSZKY, 2001)

Legouvé műveit (nem csupán nevelési könyveit, de egy színművét is) a foktői református lelkész, Feleki József ültette át magyar nyelvre.<sup>31</sup> A fordítás mellett Feleki rendszeresen publikált. Ezek között egyrészt lelkészi hivatásával kapcsolatos, foktői írásokra lehetünk (*A foktői ref. egyház multja és jelene*, 1881), de – talán fordítói munkájának is betudható – Legouvé gondolatisága is feltűnik önálló munkájában. A társadalmi témák közül a nők helyzetével kapcsolatban jelent meg tanulmánya (*A nők társadalmi állása*, 1881). *Leányaink és fiaink* című Legouvé-fordításában a szerző mellett „a világ legszentebb kicsinyke körének” (FELEKI, 1885: 7), saját gyermekeinek ő is ír ajánlást.

### *A cím*

*A Leányaink és fiaink – Egynehány jelenet és tanulmány a családi életből* címével is árulkodó az 1800-as évek átalakuló társadalmára, magánszférájára nézve. Egyrészt, már a 18-19. század fordulóján elkezdődik a gyermekek emancipációja, másrészt nem csupán a gyermekkép és gyermekfelfogás indul változásnak, de a társadalmi szerepek, a társadalmi berendezkedés is, melynek egyik kiemelkedő pontja a női emancipációs törekvések kibontakozása. Ennek első szakasza a leánynevelés előmozdítása. Bár a nők magasabb szintű oktatásának támogatói kezdetben nem a társadalmi szerepek átalakulását, a nők tudományos pályájának lehetőségét, hanem a hagyományos női szerepek mélyebb és „minőségibb” megélését látták a magasabb képzésben: vagyis a nő anyai-nevelői és házastársi-szellemi társi „kritériumainak” való tökéletesebb megfelelést. Nem elvitatandó: azzal, hogy Legouvé kötete címében szerepelteti a lányokat (sőt, első helyen teszi azt), előjelzi a nemek közötti egyenlőséget, és elveti (de legalábbis finomítja) azt a korábbi nézetet, miszerint a fiúgyermek értékesebb volna a leánynál.

Erre irányítja a figyelmet a többes szám első személyű birtokos ragozás is: leányaink és fiaink. E gondolatmenethez csatlakozva, a címválasztás, és az, hogy nem egyszerűen a „gyermekeink” címet adta kötetének, a szerző szintén a nemek közötti egyenlőséget, a leánygyermek a fiúgyermek mellé való emelését sugallja. A főnevek birtokos személyragja ugyanakkor egyfajta szülői felelősségre, példamutatásra, illetve ennek feladatára irányítja a figyelmet, ami a család – szintén e korszakban, az ipari forradalom által magával hozott – új funkcióira utal.<sup>32</sup> Legouvé címválasztása olvasatomban e jelenség felismerésére utal.

### *Ajánlások*

Bár a kötetben található elbeszéléseket a szerző külön személyeknek is ajánlja, a kötet elején két ajánlást olvashatunk, egyet a szerző tollából, egyet pedig a fordítóéból. Legouvé unokáinak, Móricznak, Györgynek és Georjinának címzi a könyvet, „mert hármótoknak tartozom vele”. (LEGOUVÉ, 1885: 5) A rendkívül intim és személyes hangvételi ajánlás szerint a

<sup>31</sup> A Franklin Társulat gondozásában megjelent Legouvé művek (Feleki József fordításában) a következők: *Atya és fiú a tizenkilencedik században* (1878), *A nők erkölcsi története* (1880), *Beatrix vagy a színművészet istennője* (1882), *Leányaink és fiaink* (1885), *Az olvasás művészete* (1886).

<sup>32</sup> A 19. században elterjedő nukleáris családmódelemből (apa, anya és a – korábbinál viszonylag kevesebb – gyermekek) ugyan „hiányzik a több generáció együttéléséből származó nevelési helyzetek, a többgyermekes családokra jellemző differenciált szereprendszer, kapcsolati és érzelmi gazdagság” (Zrinszky, 2002, idézi BODONYI – HEGEDŰS, 2006: 10). Mindemellett elvitathatatlan, hogy a szülő ezáltal több figyelmet szentelhet a gyermek nevelésére, útjának egyengetésére, így a gyermekkor fokozatosan felértékelődik. (PUKÁNSZKY, 2002)

szerző célja kötetével kettős: „*büszkévé tenne, ha ezen családi elbeszélésekből a kicsinyek örömet, a nagyok tanúságot merítenének*” (LEGOUVÉ, 1885: 6). Soraiban minden unokát külön is megszólít, jelezve, hogy egyes, a kötetben fellelhető írásokat talán nem tartanak majd saját korosztályuknak megfelelő olvasmányoknak.<sup>33</sup>

A szerzői példán felbuzdulva Feleki József is él az ajánlással. A könyvet Margit, Jolán, Flóra és József nevű gyermekeinek címzi. A szöveg itt is hasonlóan intim és személyes, mint Legouvé esetében, a cél pedig hasonló a szerző szándékaival, ugyanakkor rögtön (pozitív) értékítélettel, illetve intellemmel vezeti fel a könyvet: „*a családi körnek mélyreható alapelvei vannak letéve benne (...) tartások mindig szemetek előtt, hogy csak ezeken az elveken épülhet fel boldogságtok hajléka.*” (LEGOUVÉ, 1885: 7)

## Műfaji besorolás, csoportosítás és nyelvezet

A *Leányaink és fiaink* összesen harminchárom bejegyzést tartalmaz, melyek közül az ajánlásokról fentebb már volt szó. A kötetet tulajdonképpen alkotó harmincegy írás műfaját tekintve nem homogén, nem egyértelműen esettanulmány vagy rövid értekezés. A nevelési regény elemei mellett a tanmese, a példázat, az esszé, a fiktív napló, a jelenet, a levél műfaji elemei is felfedezhetőek az elbeszélésekben. A szerző így jellemzi a kötetet: „*egy elbeszélés, élettörténet, erkölcsi tanulmány; majd pedig bizonyos hibák fejtegetése (...) végre egynéhány neveléstani kérdés, megkísérlett megoldásokkal együtt.*” (LEGOUVÉ, 1885: 5) A vizsgálat során az elbeszélések kétféle csoportját különböztettem meg. Az egyikbe a történetet/jelenetet elbeszélő írások, a másikba az esszészzerű bejegyzések kerültek.

A harmincegy fejezet közül huszonhárom egy-egy nevelési történetet mutat be, konkrét szereplőkkel és cselekménnyel, melyek általában pozitív kicsengésű tanulsággal zárulnak. Ezek elsősorban a gyermekek helyes nevelésére, a családi lét örömeire hívják fel a figyelmet, ugyanakkor folyamatosan visszatérő elem a történetekben az az elbeszélői megközelítés, hogy a gyerekek neveléséből a felnőttek is „profitálhatnak”. Értve ezalatt egyrészt a 19. században megjelenő és felerősödő nézőpontot, miszerint „*egyre inkább úgy tekintettek rájuk [a gyerekekre], mint a család egzisztenciális létének zálogára, a jövő biztosítékára.*” (PUKÁNSZKY, 2002: 62).<sup>34</sup> Másrészt mivel a gyerekek nevelése, a gyerekek tanítása és a gyerekekkel való foglalkozás közbeni interakció folyamatos a gyermek és a szülő között, így mindkettőre hatást gyakorol a közös időtöltés: a felnőttek éppúgy tanulnak gyerekeiktől, mint fordítva. Példaként releváns a fenti gondolat, de ugyanígy említhető a Legouvé korábbi, az *Atya és fiú a tizenkilencedik században* című művéből már ismert, szoba körüli utazás motívuma, mely áthagyományozódott a *Leányaink és fiaink* két töredékébe is.

A másik nyolc elbeszélés nem konkrét történeteket mesél el, inkább általános érvényű tanácsokat, észrevételeket és kritikát fogalmaz meg a neveléssel kapcsolatban, bemutatja az egyes korosztályok közötti különbségeket, ezzel is hangsúlyozva a gyermekek kiemelkedő szerepét a jövő alakítását illetően. Előbbire példa az *Ötféle nevelés*, melyben az elbeszélő a fiúk és lányok eltérő nevelésével kapcsolatban fejti ki véleményét. Emellett kritikával él az iskolai elvárásokkal, a nem a gyerekek igényeire szabott oktatással szemben, felhívva a figyelmet a játék fontosságára.<sup>35</sup> A *Két felébredés* című elbeszélés a gyermekek és idősek el-lentétét mutatja be. Itt jegyzendő meg az az egész kötetre jellemző visszatérő motívum, hogy –

<sup>33</sup> A kérdés egy másik dolgozat anyagához érdekes kérdéseket vethet fel a korszak gyermek- és ifjúsági irodalmával, illetve a gyerekeknek ajánlott olvasmányok kérdésével kapcsolatban.

<sup>34</sup> Ilyen például az *A kinek a leánya nem akar helyes írást tanulni* című történet, melyet az elbeszélő a következő sorokkal zár: „*A tanúság ez: sohasem adhatunk eléggé hálát az Istennek gyermekeinkért (...) amint Bouilly példája mutatja, még a mikor az ő érdekeikért dolgozunk is, munkánk áldása és haszna kiterjed magunkra is, másokra is!*” (LEGOUVÉ, 1885: 214-215).

<sup>35</sup> „*Oh, a játék! Arany betűkkel kellene beírni e szót a gyermekkor tiz parancsolatába!*” (LEGOUVÉ, 1885: 229)

a tanmesék és példázatok stíluseszközével élve – az emberi cselekedeteket és életszakaszokat a természet változásával hozza összefüggésbe az elbeszélő.<sup>36</sup>

A kötet nyelvezete így egyszerre meseszerű és továbbgondolásra sarkalló. Az egyes jelentésrétegek elkülönítését az elbeszélő az olvasó értelmezésére bízta. A hasonlatok, megismerésesítések és egyéb stíluseszközök használata egyrészt a rousseau-i hatás lenyomata (főképp a természeti képek), másrészt az elbeszélő bizonyítja az ajánlásban leírtakat: a történetek a gyerekek és felnőttek számára egyszerre tanulsággal szolgálhatnak. Szókészlete szintén mindkét korosztály számára közérthető és világos. A kötet (magyarra átültetett) nyelvezete az 1880-as évek stilisztikai hagyományait követi. A nevek esetében – ahogy már a szerző feltüntetésénél is kiderül – Feleki a tükörfordítás eszközét alkalmazza.

## Tartalomelemzés

### *A tartalomelemzés szempontjai*

A *Leányaink és fiaink* értelmezését több síkon is relevánsnak tartottam. Az első feladat a tanmeseszerű, konkrét történetet elmondó fejezetek, illetve az általános érvényű példázatok elkülönítése, a nyelvezet rövid jellemzése. A gyermekkép, illetve a szülő-gyermek viszonyrendszerének feltérképezéséhez Szabolcs Éva tartalomelemzési modelljét választottam. Egyrészt, mert ez „lehetőséget ad szövegek, információegységek (...) »üzeneteinek« feltérképezésére mennyiségi és minőségi elemzéssel.” (SZABOLCS, 1999: 9), másrészt pedig, mert e szempontrendszert az objektív mérési eredmények validitása és reliabilitása tekintetében relevánsnak tartottam. A modellt néhány ponton az elemzéshez mérten módosítottam, mert az a fiú/lány/gyermek kapcsolatrendszer tényezői között nem vizsgálja külön az anya és apa kapcsolatát a gyermekkel, míg a korszakban átalakuló apaszerep véleményem szerint ezt megkívánja. Legouvé munkája kevésbé érinti a pedagógus-gyermek kapcsolati viszonyt, „eset-tanulmányainak” fókuszpontja a családra esik, így ezt a szempontot egybevettem a felnőttek kategóriájával. Mivel azonban a tanulással, az intézményes neveléssel kapcsolatban néhány példázatban foglalkozik (például *Ötféle nevelés* és *Kontárkodás a nevelésben*), így a tevékenységi körök között az iskola az eredeti modellhez hasonlóan a szempontok között maradt.<sup>37</sup>

E tartalomelemzés abban lényegesen különbözik Szabolcs Éva kutatásától, hogy a kódolást egyedül végeztem. Ez ugyanakkor kevésbé befolyásolja az elemzés eredményeinek relevanciáját, hiszen Legouvé munkája nagyságrendjét tekintve elenyésző a három nevelési folyóirat öt-öt évfolyamának elemzéséhez képest, másrészt a tartalomelemzési modell leginkább az arányok felállításának szemléltetéséhez, a fókuszpontok kiemeléséhez volt elengedhetetlen. Tehát a táblázat nem tételesen foglal magába minden adatot: vagyis, hogy egy történeten belül hányszor találkozhatunk például a megváltozott apaszereppel, hanem azt szemlélteti, hogy összességében abban a történetben az apa pozitív vagy negatív szerepet tölt-e be a gyermek életében.

A vizsgálat az alábbi szempontokat vette figyelembe:

- a gyermekek neve
- a gyermekek társadalmi státusza
- a gyermekek tevékenységi köre (játék, iskola, család, egyéb)
- a gyermekek kapcsolati rendszere (anya, apa, felnőtt, gyermek)

<sup>36</sup> „A gyermek felébredése a virág kinyílásához hasonlít. (...) Az öreg felébredése szomorú és nehézkes, mint ha csak a nyugalom kifárasztotta volna. Takarójába búvik, nehogy friss levegő érje...” (LEGOUVÉ, 1885: 80-81)

<sup>37</sup> A szempontrendszer, illetve az elbeszélések vizsgálatának eredménye a tanulmány 1. számú Mellékletében található.



## *A gyermekek neme*

A történetekben felbukkanó gyermekek nemi hovatartozása megállapításakor három kategória került felállításra. Az első kettő értelemszerűen azon történetek csoportja, melyben vagy a fiúkkal vagy a lányokkal kapcsolatos, illetve az ő főszereplésükkel megírt elbeszélést olvashatunk. A nemek közötti megoszlás ilyenén módon kilenc-öt arányban a fiúk javára állapítható meg. Emellett két olyan olvasmány is található a kötetben, ahol fiúk és lányok együtt kapnak szerepet. A harmadik csoport a gyermekekről általánosságban szóló írások kategóriája, melyek száma hét. E történetek az elemzés szempontjai alapján mégsem nyújtanak teljességre törekvő képet, mint a fiúk és lányok főszereplésében közölt elbeszélések, így az elemzésben is kis arányban jelennek meg.

Emellett két külön kategóriát is szükséges volt létrehozni. Az egyik egy általános, leíró kategória. Ebbe az *Egy jött-ment* című anekdota került, melynek „főszereplője” a burgonya. A másik kategória pedig egy hat történetet számláló felnőtt kategória. Ezekben nem a gyermekek fejlődése figyelhető meg, hanem a szülők közötti viszony, illetve a felnőtt korban való tanulás, „nevelődés”. *A vak Jakab három foglalkozása* kifejezetten a felnőttként ismeretlen helyzetbe került családapa boldogulását mutatja be, ahol a gyermekek vannak apjuk segítségére.<sup>38</sup> A „felnőttek történeteit” nem bontottam tovább női és férfi kategóriára, de négy-egy arányban a felnőtt férfi/apa került ezek fókuszpontjába. Ez utóbbi két kategória a szempontrendszerben nem került felvezetésre, ugyanakkor minden kategóriát egybevetve a fiú-férfi tartalmak túlsúlya figyelhető meg a kötetben.

## *A gyermekek társadalmi státusza*

A történetekben szereplő gyermekek (és családjaik) társadalmi státuszát tekintve – a család szokásaiból, utazásaiból, társasági életükből kikövetkeztetve – a közép- és felső rétegek élveznek prioritást, összesen huszonöt esetben. Két elbeszélésben, *A gyermekek és a szolgák*, illetve *A király-asszony* címűek kapcsán találunk példát a két különböző társadalmi csoport „ütköztetésére”. Utóbbiban egy szegény család fia levélben folyamodik ajándékért (egy könyvért) a királynőhöz, melyet meg is kap. Előbbiben pedig az előkelő család leánya és a család cselédjének lánya közötti barátságot örli fel a szülői féltés/irigység, valamint a két társadalmi státusz közötti áthidalhatatlan szakadék. Érdekes, hogy ez az egyetlen olyan elbeszélés a kötetben, melyben szegény leány is szerepel, a többi történetben csak szegény fiúk és szegény gyermekek kapnak főszerepet, akiknek tanulás és kitartás által az elbeszélő becsületes felnőtt létet vizionál.

Felmerülhet a kérdés, mi indokolja az alsóbb rétegek csekély arányát. Szabolcs Éva tartalomelemzésében a folyóiratokkal kapcsolatban (ahol szintén hasonló mértékű aránytalanság jelenik meg) megjegyzi, hogy ez több dologra utalhat: „*érdektelenség, információhiány (...) az újság nem a szegények olvasmánya; akiknek szól, azok a gyermekkel kapcsolatos értéket saját magukra vonatkoztatva látják szívesen.*” (SZABOLCS, 1999: 76) Ezzel egyrészt egyetérthetünk, hiszen a könyvre is érvényes a megállapítás („*nem a szegények olvasmánya*”), s e kötet is hasonló célközönségre fókuszál, mint a nevelési témájú folyóiratok. A szegényeket és árvákat a középpontba helyező történetek inkább példázatként, kuriózumként, a társadalmi érzékenyítés szándékával vonulnak fel a kötetben.

A történetek tanulsága intelmeket fogalmaz meg a nagyravágás, a kapzsiság, a követelőzés ellen, ezekkel szemben az engedelmességet, megfontoltságot és takarékoságot helyezi előtérbe.

---

<sup>38</sup> „...hátamra veszem a kis lányomat és útnak indulok. Ő lát helyettem én megyek helyette.” (LEGOUVÉ, 1885: 159)

### *A gyermekek tevékenységi köre*

A gyermekek/fiúk/lányok tevékenységi körének és kapcsolatrendszerének összevetésekor megállapítható, hogy a történetek szinte egyformán érintik mindkét kategóriát. Gyakori, hogy a szülői/családi ráhatás, nevelés eredményezi, hogy a gyermek szívesebben tanuljon, vagyis „iskolai tevékenysége” változzon. A *Két diplomata anya* elbeszélésben például azzal, hogy a francia szülők összeismertetik kislányukat egy angol család kislányával, annak reményében, hogy a barátkozás elősegíti leányuk nyelvtanulását, a két kategória pozitív interakcióba kerül egymással. A releváns történetekben megfigyelhető, hogy a jómódú lányok esetében az iskolai tevékenységnél (tanulás) több a negatívum (nem érdekli a tanulás, nem produkál megfelelő eredményt), s ezzel párhuzamosan a játék mező sorában jóval több a pozitív előjel: a játékkal, játékos tanulási módszerekkel való motiváció eredményre vezet. Az egyik legszemléltetőbb az *A kinek a leánya nem akar helyes írást tanulni* című elbeszélés (melynek tanulsága a dolgozatban fentebb olvasható). Ez rávilágít arra, hogy a meseírás (akár a gyerekek bevonásával) és a meseolvasás is ösztönzőleg hat a lányokra. Emellett e történetekben a motiváló szülő általában az apa, aki „jóváhagyja”, hogy a játékoság némiképp kilépjen a konvencionális nőszerepekre való felkészülési keretből (például: az apa meseírói tevékenységét támogatja). Az nem derül ki egyértelműen a történetekből, hogy mi okozza a lányok tanulási nehézségeit, sokszor a „*kicsi fejek nagyon is makacsok és állhatatosak*” (LEGOUVÉ, 1885: 9) magyarázattal szolgál a szerző.

Ugyanez a tendencia nem jellemző a fiúk – kiváltképp a szegény fiúk – esetében. A fiúk többször az eszményi fiúképet képviselik, akik hibáikból (felnőtt családtagok rávilágításával) tanultva szorgalmasan haladnak a becsületes felnőtt lét útja felé. Ahol nem ez tapasztalható, ott a lustaság és a felnőttek negatív viszonyulása áll a háttérben. Egy ízben, *A legelső jelenség* című elbeszélésben az irigység üti fel fejét két fiútestvér között, ami a tevékenységi körrel is kapcsolatba hozható, hiszen az „irigység forrása”, hogy az idősebb fivér már magasabb, férfiasabb szerepeket is betölthet a családi életben (vadászni járhat apjával), s tanulmányaiban is öccse előtt jár. A kötet legmegdöbbentőbb elbeszélése *A király fivérének nevelése*, ahol az irigység az előbbihez képest jóval inkább sorsot romboló formában tűnik fel. A király fivére kiváló oktatásban részesül, azonban hatalomféltés miatt a király elűzi a jó tanítókat a fiú mellől, így egyike lesz azon szerencsétlen gyerekeknek, akit „*azok rontottak meg, akiknek javítani, nevelni kellett volna.*” (LEGOUVÉ, 1885: 195)

### *A gyermekek kapcsolati rendszere*

A családi struktúra megváltozásával, a családonkénti alacsonyabb gyerekszámmal több figyelem irányult egy-egy gyermekre. Bár általánosságban elmondható, hogy az apa szerepe dominánsabbá vált a 18-19. században, ami a neveléstől való távolmaradást feltételezi, ugyanakkor mégis létrejött az apák új „kategóriája”, akik már aktívan igyekeztek kivenni részüket gyermekeik neveléséből/oktatásából. (PUKÁNSZKY, 2001) A történetekben bemutatott apák többségében fiaik és lányaik nevelésében egyaránt szerepet vállalnak. Noha elsősorban a későbbi jó házasodás, honleányi feladatok ellátásának előmozdítására fókuszálva: preferálják lányuk nyelvtanulását (*Két diplomata anya*), figyelemmel kísérik és szabályozzák, kivel ápolhatnak közelebbi viszonyt (*A gyermekek és a szolgálók*), adott esetben tanácsokkal látják el őket (*A kinek a leánya nem akar helyes írást tanulni*). Az apa lánya iránti szeretete és gondoskodása *A kis mankós tündér* elbeszélésben ölti legintimebb formáját. Az apák fiaikkal való kapcsolatrendszerét alapvetően a példamutatás és a fegyelmezés jellemzi.

A fiúk apák általi nevelése és tanítása kapcsán érzékelhető legerőteljesebben, hogy az apa is tanul gyermekétől (*Egy tudatlan tudományos utazása szobája körül*, első és második töredék). Az apák nevelésben való szerepvállalásával kapcsolatban Legouvé esszéiben kri-

tikával is él, a *Kontárkodás a nevelésben* írásban a szerző így fogalmaz: „*Mióta a szülők s különösen az atyák gyermekeik nevelésével foglalkoznak, sok esetben vagy túlságosan vagy rosszul foglalkoznak vele; nagyon is katonai modort használnak...*” (LEGOUVÉ, 1885: 332).

Az anyával való kapcsolat a lányok esetében inkább pozitív, míg a fiúknál inkább negatív. Ez némileg meglepő, mert az adott fiú többször negatívumként értékeli anyja feddő fellépését, míg az anya ugyanígy saját kudarcaként éli meg fia rossz magatartását, tanulmányi elömenetelét (*Becsületesség a gyermekkorban*). A szülők neveléssel kapcsolatos kommunikációja a történetek nagy részében egyetértésen alapul, illetve egyes nevelési kérdésekben, minthogy kivel barátkozhat a gyermek (vagy akár adott esetben a feleség), mit tanuljon a gyermek, a végső döntést az apa hozza meg. A történetek között ugyanakkor találunk olyat is (*A nagyanya és unokája*), ahol az anyai (és apai) szerepet a nagymama ölti magára, a szülők korai halála miatt.

Nem jelentős mértékben, de egyes történetekben hangsúlyos szerepet kapnak a barátok, főképp az előkelőbb rétegek körében. A fiúk közti negatív túlsúly a testvérek ellentétéből fakad, míg a lányok esetében a magasabb pozitív arány a társasági élet, illetve a tanulmányi előmenetelt elősegítő barátságok miatt tapasztalható (ez összefüggésben áll a korábban már említett játékos tanulással). A szegény gyerekek negatív mérlege ennek kapcsán egyrészt a csúfolódásból (*A nagyanya és unokája*), másrészt a társadalmi különbség miatti kirekesztettségéből (*A gyermekek és a szolgák*) fakad.

## Összegzés

Ernest Legouvé *Leányaink és fiaink* művében a családi élet színtereire kalauzolja gyermek és felnőtt olvasóit. Elbeszélései, példázatai (többnyire pozitív) tanulsággal zárulnak. Kora nevelési metódusai ellen emelt kritikáira igyekszik megoldást is előjelezni. Kötetének címében a leányokat a fiú gyermekek mellé emeli, ami korának haladó szellemiségét tükrözi.

Szemlélete annak ellenére is kirajzolódik a gyűjteményben, hogy a lányok és fiúk főszereplésében írt történetek aránya a fiúk oldalára billen. A gyermekek társadalmi státuszát illetően a közép- és felsőosztályt szólítja meg. Az elbeszélések gyakran visszatérő eleme a családi nevelés, a példamutatás. A gyermeknevelés tekintetében bemutatja és reflektál az apák nevelés területén betöltött újfajta szerepére. A nőt, az édesanyát a kor eszencialista nőképek megfelelően a magánszférában lokalizálja, elsődleges feladataiként a gyermeknevelést, feleségi és házasársi szerepet jelöli meg, illetve feltűnik a férj szellemi partnereként (társalkodónőjeként) is. Mégsem megy el szó nélkül a lánynevelés aktuális kérdése mellett, s kiemeli annak fontosságát. Az egyes gyermekfelfogással, gyermekképpel kapcsolatos elemzési szempontokkal ellentétben (például PUKÁNSZKY, 2002) Legouvé nem, vagy csak elvétve ír a testi fenyték alkalmazásáról a nevelésben, helyette a jutalmazást helyezi előtérbe. A történetekben gyakran felbukkan az irigység (az anya, a fivér vagy a felnőtt irigykedik más gyermek/testvér értelmi képességeire), ami egyrészt a szülői féltés egyik jeleként értelmezhető. Másrészt viszont utal a felvilágosodásban gyökerező „az ész diadalának” elvére, az értelem társadalomban megbecsült voltára.

A Szabolcs Éva modellje alapján készült tartalomelemzés a későbbiek során további pontosítást igényelhet, akár Legouvé több könyvének bevonásával. E kötet és a tanulmányban ismertetett szempontok alapján az elbeszélések egyértelműen fontosnak vélik a gyermekek család általi nevelését, a jó példák szolgáltatását a gyermekek számára, a hozzájuk vezető út megtalálását. A gyermeket formálható, vezethető, kérdésekkel és hibákkal rendelkező egyénként ábrázolja, nevelési tanácsaiban és irányelveiben ennek fontosságát emeli ki.

## IRODALOM

GOLNHOFER Erzsébet – SZABOLCS Éva (2005): Gyermekkor: nézőpontok és narratívák. Eötvös József Kiadó, Budapest.

HAHNER Péter (2001): A megújuló társadalom a 19. században. Rubicon, 6. szám.  
[http://www.rubicon.hu/magyar/oldalak/a\\_megujulo\\_tarsadalom\\_a\\_19\\_szazadban/](http://www.rubicon.hu/magyar/oldalak/a_megujulo_tarsadalom_a_19_szazadban/)  
[2017.05.05.]

KÉRI Katalin (szerk.) (1999): Tollam szivárványba mártom.  
<http://mek.oszk.hu/02100/02110/html/> [2017.05.05.]

KÉRI Katalin (szerk.) (1999): Továtúnó álom. Válogatás a gyermekkortörténet európai forrásaiból.  
<http://kerikata.hu/publikaciok/text/tovatun/tovatun.htm> [2017.05.05.]

LEGOUVÉ Ernő (1885): Leányaink és fiaink. Egynéhány jelenet és tanulmány a családi életből. Franklin Társulat, Budapest.

PUKÁNSZKY Béla – NÉMETH András (1997): Neveléstörténet. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

PUKÁNSZKY Béla (2001): A gyermekkor története. Műszaki Kiadó, Budapest.

PUKÁNSZKY Béla (2002): Tizenkilencedik századi magyar neveléstani kézikönyvek gyermekszemlélete a gyermekkor történetére vonatkozó kutatások tükrében.  
<http://www.pukanszky.hu/tiz.pdf> [2017.05.05.]

SZABOLCS Éva (1999): Tartalomelemzés a gyermekkortörténet kutatásában. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.

SZINNYEI József: Magyar írók élete és munkái. (Feleki József)  
<http://mek.oszk.hu/03600/03630/html/> [2017.05.05.]

## MELLÉKLET

### 1. számú melléklet

Kategoróriák			Jómódú	Szegény	
fiú	kapcsolatrendszere	anya-gyermek	pozitív	3	1
			negatív	4	2
		apa-gyermek	pozitív	4	1
			negatív	2	2
		felnőtt-gyermek	pozitív	1	1
			negatív		1
		gyermek-gyermek	pozitív	2	1
			negatív	3	1
	tevékenységi köre	játék	pozitív	1	
			negatív	1	
		iskolai	pozitív	5	3
			negatív	2	
		családban, családdal	pozitív	2	1
			negatív	2	
egyéb		pozitív	1	3	
		negatív	2	1	
lány	kapcsolatrendszere	anya-gyermek	pozitív	3	1
			negatív	2	
		apa-gyermek	pozitív	4	1
			negatív	1	1
		felnőtt-gyermek	pozitív	4	
			negatív	1	
		gyermek-gyermek	pozitív	3	1
			negatív		
	tevékenységi köre	játék	pozitív	5	1
			negatív	1	
		iskolai	pozitív	1	1
			negatív	3	
		családban, családdal	pozitív	3	
			negatív	1	
egyéb		pozitív			
		negatív			
gyermek	kapcsolatrendszere	anya-gyermek	pozitív		1
			negatív	1	1
		apa-gyermek	pozitív	1	
			negatív	1	
		felnőtt-gyermek	pozitív	2	2
			negatív	1	1
		gyermek-gyermek	pozitív		
			negatív		
	tevékenységi köre	játék	pozitív	2	
			negatív		
		iskolai	pozitív		
			negatív		
		családban, családdal	pozitív	3	
			negatív		1
egyéb		pozitív			
		negatív			

## PATYI GÁBOR

### IMRE SÁNDOR A GAZDASÁGI KÖZÉPISKOLÁKRÓL

#### Összefoglaló:

*Imre Sándor 1941-ben könyvet jelentetett meg „A gazdasági középiskolák része a köznevelésben” címmel. A mű elsődleges célcsoportját a gazdasági középiskolai tanári pályára készülők képezték, a könyv a hazai „szakképzés-pedagógia” egyik korai klasszikus művének tekinthető. Tanulmányunkban röviden írunk Imre Sándor és a korabeli szakképzés, szakmai tanárképzés kapcsolatáról, majd feltárjuk Imre Sándor nézeteit a gazdasági középiskolában folyó nevelésről. Vizsgáljuk felfogását a szakiskolák helyéről, rendeltetéséről a közoktatás rendszerében, a szakiskolában folyó nevelés szerepéről a növendékek fejlődésében és a nézeteit a szakiskolai nevelés speciális feladatairól.*

**Kulcsszavak:** Imre Sándor, gazdasági középiskola, neveléstan

Imre Sándor pedagógiaprofesszor 1941-ben egy közepes terjedelmű (61 oldalas) írást jelentetett meg „A gazdasági középiskolák része a köznevelésben” címmel. (IMRE, 1941) A könyv 1942-ben változatlan kiadásban újra megjelent. (IMRE, 1942) Imre Sándornak 1928-ban látott napvilágot legátfogóbb tartalmú szintetizáló pedagógiai műve, a „*Neveléstan*”. (IMRE, 1928) A szintézisteremtés mellett számos intézménytípus, pedagógusréteg számára volt speciális mondanivalója, előadásainak, tanulmányainak, könyveinek sora foglalkozott a családi neveléssel, a kiseddóvó intézetekkel, népiskolákkal, polgári iskolákkal, középiskolákkal és az egyetemi neveléssel (PUKÁNSZKY, 1995: 339-340). Visszatérve a gazdasági középiskolákkal foglalkozó könyvhöz, a szerző az első fejezethez írott lábjegyzetben elárulja, hogy ez a mű is lényegét tekintve „alkalmazása” a *Neveléstan* c. könyvben írottaknak a nevelés egy speciális ágára, hasonlóan a népiskolai, a kiseddóvóintézeti és egyetemi nevelésről írott kötetekhez (IMRE, 1941: 6). A könyv fő célja az „egyező szellem” kialakítása és a nevelői gondolkodás kialakítása a gazdasági iskolai tanárjelöltek körében (IMRE, 1941: 5-6).

A *Neveléstan* c. könyv előszavában Imre világosan megadja műve alapvető célját és célcsoportját: „...*első könyve óhajt lenni leendő és kezdő tanítóknak, visszavezetés az iskolai életbe, amelyet addig csak mint tanulók ismertek*” (IMRE, 1995: 3). Az általunk vizsgált könyv célcsoportja a cím értelmében az 1938: XIII. tc. által létrehozott új iskolatípus, a gazdasági középiskola leendő, kezdő és gyakorlott pedagógus rétege. A leendő szaktanárok éppen az Imre Sándor által vezetett, a József Nádor Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem keretében létesített Gazdasági Szaktanárképző Intézetben készülhettek a pedagógusi pályára. A könyv már fentebb említett lábjegyzetéből azonban az is kiderül, hogy Imre Sándor szerint a művében foglaltak másféle szervezetű és fokú szakiskolákra is alkalmazhatóak (IMRE, 1941: 6). Tanulmányunkban előbb arról írunk, hogy Imre Sándor életpályája mikor és hogyan fonódott össze a korabeli szakképzéssel, illetve a szakmai tanárképzéssel. Majd dolgozatunk fő témájára áttérve elemezzük, hogy Imre Sándor hogyan vélekedett a korabeli szakképző iskolákban folyó nevelésről, a szakiskolák helyéről a köznevelés szervezetében, szerepükről növendékeik egyéni fejlődésében, illetve, hogy a nevelés egyetemes feladatai és eszközei hogyan módosulnak a szakképzés speciális közegében. Tanulmányunk Imre Sándor munkásságának eddig kevésbé vizsgált oldalát elemzi. Könyve a hazai „szakképzés-pedagógia” egyik

korai klasszikus művének tekinthető. Elemzése a mai szakképzés-pedagógia számára is tanulságokkal bírhat.

## Imre Sándor és a korabeli szakmai tanárképzés, szakképzés

Imre Sándor (1877-1945) a két világháború közötti Magyarország egyik legnagyobb formátumú és hatású pedagógia professzora volt.<sup>39</sup>

1934-ben Budapestre költözött, a József Nádor Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetemen vállalt professzori állást, és itt tevékenykedett haláláig. A fővárosba költözésekor a hazai műszaki-gazdasági felsőoktatás és a szakmai tanárok képzése átalakulóban volt. Az 1934. évi X. törvénnyel létesítették az ötkarú József Nádor Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetemet, mely magában egyesített számos korábban önálló műszaki – agrár – gazdasági irányú szakegyetemet, főiskolát (SZÖGI, 1994: 55-56). Az összevont egyetem létesítése előtt hazánkban csak a kereskedelmi irányú szakiskolai tanárok képzése volt megoldott. Nem folyt azonban műszaki vagy agrár irányú szakmai tanárképzés (korabeli szóhasználatnál gazdasági tanárképzés). (PATYI, 2015: 22-26) A számos korábbi felsőfokú tanintézményt egyesítő egyetem létesítésének egyik fontos indokaként merült fel, hogy ezáltal lehetővé válhat a középfokú gazdasági szakiskolai (ipari, mezőgazdasági és kereskedelmi) tanárképzés egy intézményen belüli, egységes szervezése. (PATYI, 2018: 372-373)

A tanárképzés érdekében tett első lépésként az új egyetem Közgazdaságtudományi Karán Neveléstudományi Intézetet létesítettek, s ennek élére Imre Sándort hívták meg (HORVÁTH, 2006: 25-26). 1936-ban létesítették a Gazdasági Szaktanárképző Intézetet, melynek vezetését szintén Imre Sándorra bízták. (PFISTER, 2011: 10-11) Az intézet létesítését előíró rendelet a következőképp jelölte ki a gazdasági tanárképzés és a tanárképző intézet célját: „*Ennek a tanárképzésnek az a feladata, hogy a gazdasági (kereskedelmi, ipari és mezőgazdasági szakiskolai) tanári pályára készülő tanárjelölteknek a ... megkívánt szakszerű és pedagógiai képzettséget és gyakorlati készségeket tervszerű tanulmányi rendben megadja.*”<sup>40</sup> Az itt kiépülő gazdasági tanárképzés meghatározó alakja Imre Sándor volt. Magas szintű elméleti és gyakorlati felkészültsége biztosította a legfőbb garanciáját az itt folyó tanárképzés magas színvonalához. Neveléstudományi előadásainak kiegészítéseképp írta tanárjelölt hallgatói (és nyilván más érdeklődő olvasók) számára az általunk alább elemzendő „*A gazdasági középiskolák része a köznevelésben*” c. könyvet.

Az 1930-as évtized végén gyökeres változások mentek végbe a középfokú szakképzésben is. Megkezdődött az addig rendkívül heterogén szakképzési rendszer átalakítása, a korszerűsítés és az egységesítés jegyében. Az 1938. évi XIII. törvénycikk<sup>41</sup> a korábbi felső kereskedelmi, felső ipari és felső mezőgazdasági iskolák helyett életre hívta az ipari, mezőgazdasági vagy kereskedelmi irányú gazdasági középiskolát. (OROSZ, 2003: 111-112) A középfokú szakképzést megreformáló rendelet 1941. szeptember 1-én lépett hatályba (OROSZ, 2003: 112). Ugyanebben az évben jelent meg először Imre Sándor gazdasági középiskolákkal foglalkozó műve is.

<sup>39</sup> Az értelmiségi családból származó (egyetemi tanár felmenők), hódmezővásárhelyi születésű Imre a kolozsvári egyetemen szerzett tanári diplomát, majd németországi egyetemeken gyarapította tudását. Hazatérését követően előbb a kolozsvári Református Főgimnázium tanára, majd 1918-ig a Budapesti Polgári Iskolai Tanítóképző (Paedagogium) pedagógia tanára, majd igazgatója volt. 1919-től 1924-ig az oktatáspolitikában tevékenykedett. 1925-től 1934-ig a szegedi Ferenc József Tudományegyetem Pedagógia Tanszékének tanszékvezető egyetemi tanára. Első jelentős műve 1904-ben jelent meg „*Gróf Széchenyi István nézetei a nevelésről*” címmel. Főművének a már fentebb említett „*Neveléstan*” c. mű tekinthető 1928-ból (HEKSCH, 1969; PUKÁNSZKY, 1995: 337-338).

<sup>40</sup> A m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszter 1936. évi 25.429. számú rendeletével kiadott szabályzat a gazdasági szaktanárok képzéséről. In: Magyarországi Rendeletkötet Tára 1936. 70. évfolyam. Magyar Kir. Belügyminisztérium, Budapest, 1937. 1216-1222.

<sup>41</sup> 1938. évi XIII. törvénycikk a gyakorlati irányú középiskolákról  
<https://net.jogtar.hu/ezer-ev-torveny?docid=93800013.TV> [2018.11.20.]

## A szakiskola helye a köznevelés rendszerében

Imre Sándor könyvében az elsőként tárgyalt nagyobb témakör, a szakiskola helye a köznevelés rendszerében. Egy főfejezetet szán művében a kérdéskör megvilágításának. A fejezet jó részében általában a szakiskoláról, illetve szakiskolákról ír, csak a fejezet végén szűkíti le mondandóját a középfokú szakiskolákra, vagyis az 1938. évi XIII. törvénycikk által létesített gazdasági középiskolákra. A fejezet elején leszögezi, hogy ha egy intézmény helyét kívánjuk megjelölni az azt magában foglaló szervezetben, akkor tulajdonképpen azt a rendeltetést keressük, amit az adott intézmény a közösség életében betölt. (IMRE, 1941: 7)

Imre Sándor megállapítja, hogy a szakiskola rendeltetését keresve nem fordulhatunk törvényszöveghez, mivel nincs olyan törvény, mely kijelölné a szakiskola különös rendeltetését a köznevelés egészében. A „*Neveléstan*”-ban írottakhoz hasonlóan itt is vallja, hogy tiszta fogalmakhoz kell jutni. Szintén a „*Neveléstan*”-hoz hasonlóan a szakiskola tiszta fogalmát nem kész meghatározásként, hanem jellemző vonásainak számbavételével tárja az olvasó elé (PUKÁNSZKY, 1995: 341). A nevelés, a köznevelés, az iskola fogalmaitól jut el a szakiskola fogalmának vizsgálatáig. A nevelés a fejlődő ember(ek) tudatos és tervszerű alakítása. A köznevelés szervei közül az iskolának az a sajátossága, hogy a nevelés eszközei közül itt az oktatás játszik meghatározó szerepet. A szakiskolák sajátos rendeltetése (szemben az általánosan művelő iskolákkal), hogy valamilyen életpályára, munkavégzésre készítene elő. (IMRE, 1941: 8-9)

Imre Sándor szerint szakiskola rendeltetése azonban több a fentebb mondottaknál. A szakiskola növendékei a konkrét foglalkozás mellett az életükre is itt készülnek fel. Az ember nemcsak munkás, hanem polgár is. A szakiskolának kettős feladata van, a szakmai képzés és az egyetemes művelés, ahogyan ezt a következő sorokban megfogalmazta: „*A szakiskola úgy tartozik növendékét minden irányban kiművelni, hogy az iskolát elhagyva, bizonyos kereső munkára is képes legyen*” (IMRE, 1941: 11).

Imre Sándor jelentős szerepet szán a szakiskoláknak a nemzeti „közműveltség” egyoldalúságának megváltoztatásában, egyöntetűbbé tételében. Véleménye szerint a magyar közművelődés a múltban egyoldalú volt és a mű megjelenésekor is az. Az egyoldalúság fő okát Imre abban látja, hogy a gimnázium volt mindaddig a meghatározó iskolafaj, mely főképp irodalmi és történelmi jellegű műveltséget közvetített. Az élet közvetlen szükségletei kevésbé jelentek meg a közoktatásban, az iskolát járt rétegek nem kaptak tájékoztatást a társadalmi, közgazdasági kérdésekről. A szakiskola ellenben az élettel való közvetlen kapcsolatot jelenti a közművelődésben, fejlődése, térnyerése változtathatja a közműveltség egyoldalúságán. (IMRE, 1941: 11-14)

A fejezet további részében a szerző (főképp a gimnáziumi képzéssel összevetve) számba veszi a gazdasági középiskolai képzés alapvető sajátosságait. 14-15 éves korban kezdi nevelni a növendékeit, tanulói kétfajta iskolatípusból (polgári iskola – gimnázium) és eltérő műveltséggel érkeznek, a növendékek többségének ez az utolsó iskolája. Kiemelten tárgyalja a szerző a továbbtanulás problémakörét. A gimnázium ebben a tekintetben előnyösebb helyzetben van, hiszen mindenféle felsőfokú tanulmányra jogosít, miközben a szakiskola csak korlátozott választást tesz lehetővé. Megállapítja ugyanakkor, hogy a gazdasági középiskola a „szakszerű tudományos”, mai kifejezéssel élve „alkalmazott tudományos” (főiskolai) tanulmányokhoz általánosan művelő gimnáziumnál jobb alapot biztosít az. (IMRE, 1941: 15-19)

Továbbá részletesen foglalkozik a szakiskola helyzetével a „köznevelés nem iskolai szervei” körében. Tárgyalja a szakiskola és a családok, a helyi közösségek, az állam, az egyházak és az akkori jelen és a jövő szükségleteinek viszonyát, illetve a szakiskola megítélését az adott társadalmi körökben. Elemzése ismerősen csenghetnek a mai olvasó fülében. Imre Sándor számára akkor ugyan az volt a probléma, mint napjaink szakképzésért felelősen gondolkodó szakemberei körében: hogyan lehetne a gimnázium felé tóduló ifjúság érdeklődését a



szakképző intézmények felé irányítani, a szakiskolákat vonzóbbá tenni a társadalomban (IMRE, 1941: 20-24). A maga részéről bízik a szakiskolák jövőbeni sikerében. „Az előbbi háború már figyelmeztetett, a mostani pedig kényszerít bennünket is annak elismerésére, hogy ... több kiművelt emberfő (Széchenyi) szükséges, mint amennyivel eddig megelégedtünk<sup>42</sup>, és a műveltségben más arányban kell lenniök a tárgyi tudás és a dolgozásra való képesség különféle elemeinek, mint amilyen arány az eddig legműveltebb réteg tanultságát meglehetősen egyoldalúvá tette.” (IMRE, 1941: 23)

A fejezet végén Imre így foglalja össze a szakiskolai képzés kettős céljáról korábban írtakat: „Senki sem tagadhatja, hogy a nemzetnek tanult, céltudatos, önmagokra magas erkölcsi mértéket alkalmazó szakemberekre van szüksége... A szakiskola tehát nevelő intézmény s munkáját a benne működőknek csak e hivatás tudatával lehet jól végezniök” (IMRE, 1941: 26).

### **A gazdasági középiskola szerepe a növendékek fejlődésében**

Az általunk elemzett könyv második fejezetében azt vizsgálja a szerző, hogy milyen szerepet játszik a gazdasági középiskola a növendékei fejlődésében. Itt már nem általában a szakképző intézményekről, hanem szűkebben a gazdasági középiskolákról ír. A fejezetben a speciális „neveléstanának”, szakképzés-pedagógiájának fejlődés-lélektani, pedagógiai pszichológiai megalapozását nyújtja (IMRE, 1941: 27-36).

Mindenekelőtt leszögezi Imre Sándor, hogy a gazdasági középiskoláknak általánosságban az a fő szerepük növendékeik életében, hogy felkészítsék őket a választott munkakörre. Az iskola céljainak érvényesülése azonban nagyban függ a tanulók egyéni jellemzőitől, kiben milyen a magával hozott alap, a fogékonyság, a szorgalom és a művelődés vágya. A mai korszerű pedagógiai szemlélettel összhangban hangsúlyozza a pedagógusok részéről a gondos megfigyelés, az egyéni sajátosságok számbavétele és a differenciálás (bár a fogalmat nem használja) fontosságát. „Mindegyik esetben a tanítók nevelői minőségén dől el: hozzá tudnak-e férközni a növendék lelkéhez, kielégíti-e az iskola a meglevő s felkelti-e a szunnyadó érdeklődést, foglalkoztatja-e a cselekvés ösztönét, tudja-e ösztökélni a fejletlen készséget” (IMRE, 1941: 28). Az érdeklődés és a cselekvési ösztön fogalmainak használata a szerző korszerű (reform)pedagógiai eszmékkel való számvetésének bizonyítéka (PUKÁNSZKY, 1995: 344).

Ismét a mai korszerű pszichológiai és pedagógiai nézeteket megelőlegezve hangsúlyozza, hogy életkor, és testi-lelki fejlettség nem esik egybe. Mindenesetre a serdülés a legfontosabb jellemzője a 14-18 év közötti, a gazdasági középiskolában tanuló ifjúságnak. A fiúk a serdülés közepén járnak, a lányok az utóhullámaikat élnek itt meg. Imre hosszasan elemzi a serdülőkor testi-lelki jellemzőit, válságait (a látóköri, az önértékelés, az erkölcsi, és a közösségbe illeszkedés válsága). Válságos, forrongó időszak ez a tanulók életében. A forrongást lassan felváltja az életfeladat felismerése, a nyugtalanság lassan megszűnik, mikor a tanuló eszményt, célt tűz maga elé. „A gki-nak (gazdasági középiskola – a szerző megjegyzése) az a feladata, hogy átvezesse növendékeit ezen a forrongáson, vagy pedig, ha már túl vannak rajta, a megállapodást, a további erősödést mozdítsa elő” (IMRE, 1941: 33).

Imre Sándor a fejezetben megjegyzi, hogy a 14-18 éves kor között az volna az ideális, ha az iskola csak mindenoldalúan művelné a tanulóit. A gazdasági középiskolában azonban ez nem lehetséges. A közösségi és egyéni szükségletek ezt lehetetlenné teszik, azt követelik, hogy a tanulók minél hamarabb készen álljanak a munkára. A gazdasági középiskola azonban igyekszik ezt az egyoldalúságot elkerülni, a szakképzéssel is a sokoldalú kifejlődést szolgálja. Nemcsak bizonyos foglalkozásra készít elő, „... hanem a művelt ember széles látókörében igyekszik a gazdasági szemlélet teljes kifejlését megalapozni. A tanulók látását nem egyolda-

<sup>42</sup> A kiművelt emberfők szükségességét Széchenyi nyomán többször említi Imre Sándor a műben. Első jelentős művét Széchenyi István gondolatvilágáról írta (Gróf Széchenyi István nézetei a nevelésről. Budapest, 1904.).

*lúvá teszi, hanem bizonyos irányban élesebbé, és abban az irányban a világban való tájékozottságot mélyebbé*” (IMRE, 1941: 36-37). Mindez hozzájárul a növendékek lelki életének rendezéséhez. Önismeretre ad módot, a jól végzett és tisztességes munka erkölcsi mércéjét állítja fel, és felismerteti a választott szakmával együtt járó közösségi szerepet. (Ebben látja Imre Sándor a gazdasági középiskolák speciális szerepét tanulóik fejlődésében.)

A fejezet végén szerzőnk ismételten megjegyzi, hogy a gazdasági középiskolák növendékeinek, a munkára való felkészítés és a speciális műveltség mellett szükségük van arra is, hogy belső (személyes) kérdéseikben eligazítást kapjanak. A témakör lezárásaként leszögezi: *„Ezért kell a gki-t (gazdasági középiskola – a szerző megjegyzése) nemcsak a köznevelés, hanem az egyesek fejlődése szempontjából is nevelő intézménynek tekinteni s munkájának valamennyi részletében a nevelés elvei szerint folynia*” (IMRE, 1941: 37).

### **A nevelés célja, feladatai és eszközei a gazdasági középiskolában**

Mint fentebb láttuk, Imre Sándor az általunk elemzett könyvében mindkét eddig vizsgált témakört/fejezetet azzal a megállapítással zárta le, hogy a szakiskola, illetve a gazdasági középiskola alapvetően nevelő intézmény. Könyvének utolsó két fejezetében a gazdasági középiskolai nevelés sajátos cél-, feladat- és eszközrendszerét írja le. Imre összegző pedagógiai művében a *„Neveléstan”*-ban fejtette ki, hogy mit tekint a nevelés alapvető céljának, feladatainak és eszközeinek (IMRE, 1995: 56-80). Az ott kidolgozott cél-, feladat- és eszközrendszer alkalmazta a vizsgálódásunk tárgyát képező könyvben egy speciális közegre, a gazdasági középiskolákban folyó nevelésre. A továbbiakban mi elsősorban a sajátos vonások számbavételére szorítkozunk.

A nevelés célja a gazdasági középiskolában is, mint bármely más iskolafajtában, a teljesen kiművelt ember. A sajátosság, hogy olyan ember, akinek majd a gazdasági életben kell a műveltségét érvényre juttatni. A célból szervesen következik a feladat: az ember teljes kiművelése, a növendék kiművelése abból a célból, hogy a gazdasági élet értékes tagja lehessen (IMRE, 1941: 38-39). Imre Sándor a *„Neveléstan”*-ban kifejtettekhez hasonlóan a nevelés feladatait három csoportba sorolja. A főmű fogalomhasználatától némileg eltérve (testi-, értelmi- és erkölcsi nevelés) itt a nevelés testi, értelmi és erkölcsi feladatairól ír. A feladatok bővebb kifejtésekor megjelennek a speciális közeg, a gazdasági középiskola szempontjai. A nevelés testi feladatánál olvashatunk a szervezet erejének fejlesztéséről, hogy a munkabírás kifejlődjék, vagy a test ügyesítéséről, hogy a változó testi munkákhoz alkalmazkodni tudjon. Az értelmi nevelés feladatának részletezésénél új elemként jelenik meg a gondolkodás fegyelmezése, hogy az egyén képes legyen a változó körülményekhez igazítani a tennivalóit. Az erkölcsi nevelés feladatánál új elem az erkölcsi érzék védelme, hogy megmaradjon a növendék jó iránti fogékonysága (IMRE, 1995: 65-66; IMRE, 1941: 39-40).

A feladatok részletezését követően szerzőnk azoknak a gazdasági középiskolákban jelentkező speciális vonatkozásairól ír. A testi neveléssel kapcsolatban itt fontos a növendékek foglalkoztatásának és pihentetésének helyes aránya. Tartózkodni kell a tanulók testének egyoldalú foglalkoztatásától (például a kereskedelmi irányú gazdasági középiskolákban a sok ülőmunkától). Mindhárom munkanemben (ipari, mezőgazdasági, kereskedelmi) meg kell tanítani a növendékeknek az egészséges élet szabályait és a növendékek testi erejét a későbbi munkavégzésnek megfelelő irányban kell fokozni. Értelmi nevelésnél fontos a szellemi önállóságra, az önálló tevékenykedésre való nevelés. Tiszta fogalmakat kell kialakítani a növendékek szakmájának tárgykörében. Közismereteket és szakismeretet egyaránt nyújtani kell. Elengedhetetlen a növendékek gondolkodásának fegyelmezése, tárgyiassá tétele. Továbbá ki kell alakítani az önművelődés igényét (tekintettel arra, hogy a gazdasági középiskola a legtöbb tanuló utolsó tanintézménye). Az erkölcsi nevelés terén rá kell ébreszteni a növendékeket

a jól végzett munka értékére, örömére. Alapelv é kell tenni, hogy csak a becsületes munka hozhat tartósan hasznot. Vissza kell szorítani a tanulóknban az önzést, fejleszteni kell ellenben a szociális érzést (IMRE, 1941: 41-52).

A „*Neveléstan*” c. műben megadott három fő nevelési eszközt (gondozás, tanítás, gyakorlás) alkalmazza Imre a gazdasági középiskola közegében is. Megtartja mindegyik kettős alábontását is. A gondozás (ápolás – gondoskodás) itt az életkori jellemzők miatt csak gondoskodás. A gondoskodás azonban nem fajulhat gyámkodássá, a növendékek szellemi önállóságát fejleszteni kell. A tanítás (példaadás – oktatás) mindkét részeleme fontos a gazdasági középiskolában. A tanár egyaránt példázza a művelt embert és a jó szakembert. Példaként nem csak a tanár személye szolgál. A tanműhely, a tangazdaság legyen jól szervezett, tiszta, rendes. Az oktatás legyen rendszeres, és ne csak az értelmet nevelje, hasson ki az egészséges életmód és a nemes érzület irányába is (IMRE, 1941: 53-58).

A gazdasági középiskolában Imre Sándor szerint a gyakorlás (szoktatás – foglalkoztatás) a nevelés legfontosabb eszköze. Véleménye szerint a szakma átadása teljességgel lehetetlen a munkában való állandó részvétel, tehát a sokoldalú gyakorlás nélkül. A foglalkoztatás a szakmunka folyamatos végeztetése. A szoktatás során természetessé kell tenni a munkával járó fáradalmakat. A gazdasági középiskolának „... az iskolai foglalkoztatást úgy kell rendeznie, hogy a növendékek szokásává válják mindaz, ami a munka jól végzésének értelmi és erkölcsi feltétele s külső követelménye” (IMRE, 1941: 60).

Imre Sándor az 1930-as évek közepétől haláláig oroszánrészt vállalt a korabeli hazai szakmai (korabeli kifejezéssel gazdasági) tanárképzésben. A József Nádor Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetemen létesített Neveléstudományi Intézet és Gazdasági Szaktanárképző Intézet vezetőjeként neveléstudományi előadásokat tartott a leendő szakmai tanárok számára, így érdeklődése természetes módon fordult a korabeli szakképző intézmények, illetve az azokban folyó nevelőmunka felé. Nem lehet csodálkozni azon, hogy számos más iskolatípus-hoz hasonlóan a szakképzésről, a szakképző intézményekben folyó nevelésről is könyvet írt. A gazdasági középiskolákkal foglalkozó könyve azonban nem erőltetett alkalmazása a „*Neveléstan*” c. összegző műben leírtaknak. Imre Sándor könyve a szakképzés, az ott tanuló növendékek helyzetének, problémáinak, illetve az ott folyó nevelői munka sajátosságainak mély ismeretéről tanúskodik. A maga idejében úttörő, napjainkban kevésbé ismert, de tanulságos olvasmány, a hazai szakképzés-pedagógia klasszikus műve.

## IRODALOM

1938. évi XIII. törvénycikk a gyakorlati irányú középiskolákról  
<https://net.jogtar.hu/ezer-ev-torveny?docid=93800013.TV> [2018.11.20.]

A m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszter 1936. évi 25.429. számú rendeletével kiadott szabályzat a gazdasági szaktanárok képesítéséről. In: Magyarországi Rendeletek Tára 1936. 70. évfolyam. Magyar Kir. Belügyminisztérium, Budapest, 1937. 1216-1222.

HEKSCH Ágnes (1969): Imre Sándor művelődéspolitikai rendszere. Tankönyvkiadó, Budapest.

HORVÁTH Márton (2006): A hazai szakképzés és mérnök-tanárképzés kultúrtörténete. In: Benedek András (szerk.): Szakképzés-pedagógia alapkérdései. Typotex, Budapest. 13-30.

IMRE Sándor (1928): *Neveléstan*. Studium, Budapest.

IMRE Sándor (1941): A gazdasági középiskolák része a köznevelésben. Studium, Budapest.

IMRE Sándor (1995): Neveléstan. OPKM, Budapest.

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

PATYI Gábor (2015): Száz év a középiskolai tanárképzés, szakmai tanárképzés múltjából (1848-1948). In: Katona György (szerk.): A szakmai tanárképzés múltja és jelene. Nyugat-magyarországi Egyetem Kiadó, Sopron. 7-31.

PATYI Gábor (2018): Visszatérés az eredethez: a szakmai tanárképzés megújulásának történeti előzményei az 1930-as években. In: Draskóczy István – Varga Júlia – Zsidi Vilmos (szerk.): Universitas – Historia. Tanulmányok a 70 éves Szögi László tiszteletére. Magyar Levéltárosok Egyesülete, Budapest. 369-378.

PFISTER Éva (2011): Emlékképek a Gazdasági Szaktanárképző Intézet történetéből (1936-1948). In: Hrubos Ildikó – Pfister Éva (szerk.): Szakmai tanárképzés: múlt – jelen – jövő. Konferencia dokumentumok. Budapest. 8-16.

PUKÁNSZKY Béla (1995): Imre Sándor neveléstana. In: Imre Sándor: Neveléstan. OPKM, Budapest. 337-344.

SZÖGI László (1994): A nemzet kertjének nevelő oskolái. In: Szögi László (szerk.): Hat évszázad magyar egyetemei és főiskolái. Magyar Felsőoktatás – Művelődési és Közoktatási Minisztérium, Budapest. 9-69.

## SOMOGYVÁRI LAJOS

### A CIA ÉS A MAGYAR FELSŐOKTATÁS

#### **Összefoglaló:**

*A magyar oktatástörténet-írás eddig még nem használta fel a titkosítás alól feloldott CIA-iratokat, melyek 2016 óta online is elérhetőek; eddigi kutatásaim a Hírszerző Ügynökség megalakulása (1947) és 1960 között keletkezett dokumentumokra irányultak. Magyarország nem kapott prioritást a hírszerző tevékenységben, ezen belül az oktatás-nevelés problémái még inkább háttérbe szorultak a politikai események mellett. Ezért különösen fontos, hogy a kis létszámú kelet-közép európai apparátus mit tartott rögzítésre és a döntéshozók számára megosztásra méltónak; illetve, hogy milyen információkhoz férhettek egyáltalán hozzá a hírszerzés dolgozói. Az adattömeg szűrése után létrejött forrásbázis egy szelete, a felsőoktatásról szóló jelentések adják tanulmányom témáját.*

**Kulcsszavak:** CIA, felsőoktatás, hírszerzés, ötvenes évek

#### **Bevezetés: a szakirodalom**

A téma szakirodalma (újszerűsége és eddigi nehéz hozzáférhetősége okán is) főként angolszász nyelvterületről származik, hazánkban egyedül Joël Kotek munkája (KOTEK, 2005) jelent meg eddig, mely a nemzetközi ifjúsági szervezeteket elemezte a hírszerzési beépülés, politikai manipuláció színtereiként, kiemelten említve a Világifjúsági Találkozókat. A felsőoktatás és a CIA kapcsolata a hatvanas évek vége óta van jelen az amerikai diskurzusokban, mikor napvilágra került, hogy hogyan használtak fel amerikai hallgatókat ügynökként, a kommunizmus elleni harc jegyében (PAGET, 2015; PRADOS, 2006; ZWERLING, 2011).

A hidegháborús szembenállás keleti felét illetően is támaszkodhatunk már publikációkra, például az 1956-os forradalomra adott hírügynökségi reakciók (BÉKÉS – BYRNE – RAINER, 2002; GATI, 2006), illetve a magyar egyetemista kivándorlók vonatkozásában (SHERIDAN, 2016). Az amerikai külügy és Magyarország kapcsolatait monográfiában feltárta már Borhi László (BORHI, 2016), de speciálisan a magyar oktatásra irányuló titkosszolgálati munkáról még nem rendelkezünk tanulmányokkal. A hazai történeti irodalom elsősorban politika- és intézménytörténeti szempontokat követ az állambiztonsági anyagok feldolgozása során, a pedagógusok, diákok csak érintőlegesen bukkannak fel ezekben a munkákban (jó példát jelentenek a következő összefoglalónak a vonatkozó részletei az ifjúsági probléma III/III-as kezeléséről: TABAJDI, 2013) – további kutatási irány lehet a hazai szervek oktatásra vonatkozó reflexióinak vizsgálata. Írásom a CIA-anyagok vizsgálatának kezdeti szakaszát tükrözi, az online hozzáférhető információk formai és tartalmi jellemzőinek elemzését nyújtva.

#### **A forrásanyag jellemzői**

A módszertani kiindulást a diskurzuselemzés, a tematikai fókuszok megtalálása jelentette (KELLER, 2013), a nyelvhasználatot a kontextus és társadalmi jelentések hálójában elemezve

(VAN DIJK, 2009), jelen esetben a hidegháborús háttér felhasználásával. A CIA oldalán<sup>43</sup> közzétett iratok keresőszavas szűrésével (Hungary, education) az ötvenes évekre vonatkozóan egy 1226 elemből álló korpusz jött létre, ennek megtisztítása után (sok dokumentum csak említés szintjén tartalmazta a kulcsszavakat, ezek együttes előfordulása és az oktatás önálló témaként való szerepeltetése eredményezte a szűkebb vizsgálati anyagot) a következő nagyobb témakörök rajzolódtak ki, zárójelben az elemszámot jelezve:

- az iskolarendszer változásait elemző írások (46 darab),
- a felsőoktatás (25 darab),
- a tudományos-akadémiai szféra (64 darab), illetve
- az ifjúsági- és tömegszervezetek helyzete (35 darab).

170 iratról van szó, de ezen kívül 64 olyan forrás is van, amit nem lehet a csoportokba besorolni, tehát összesen 234 dokumentumról, az eredeti, nyers adathalmaz kb. 19 százalékaról van szó, a tanulmány a 25 darab felsőoktatással foglalkozó elemzést vizsgálja. Az információk forrása érdekes adalékokat nyújthat ehhez: az esetek többségében a közölt adatok publikus helyekről származtak, csak kevés esetben feltételezhető, hogy valóban titkosszolgálati eszközökkel jutott ismeretekhez a hírszerzés. Az utóbbi esetekben mindig anonimizáltak a nevek, szöveghelyek, ahonnan következtetni lehetne a konkrétumokra, a szövegösszefüggésből kiderül általában, hogy emigráns beszámolókról van-e szó, vagy még az országban élő, adatokat szolgáltató személyekről.

A dokumentumtípusok megjelölése a műfaji besorolást könnyíti meg: nagyon gyakoriak a napi, heti és havi jelentések (reports); a sajtó- és rádiószemlék (broadcastings); összefoglalók (summaries) és fordítások (translations). Az összefoglalókhöz hasonló, a jövőre vonatkozó speciális irattípusok a becslések (estimates), a lehetséges fejlemények felvázolása, prognózisok (possible developments), valamint a hosszútávú folyamatok elemzése (trends, recent trends, summaries of trends). A pozíciókat, bibliográfiai és életrajzi adatokat, szervezeti jellemzőket felsoroló statisztikák sokszor, a személyes beszámolók, interjúk ritkábban fordulnak elő az anyagban. Az alább ismertetendő iratokkal minél több lehetséges elemzési és tartalmi szempontra kitérve mutatok be a magyar felsőoktatásról szóló, jellegzetes CIA-diskurzusokat – a jelentésekben megtalált információk és a valóság viszonyát csak áttételesen vizsgálom, hiszen legfőbb szempontom a jellegzetes amerikai hírszerzési beszédmód rekonstruálása.

## **Publikus forrásokból származó információk a magyar felsőoktatásról**

A Magyar Közlönyt többször felhasználták az amerikaiak az egyetemi tanári (és egyéb) kinevezések, kiténtetések felsorolásakor. Ezekben az esetekben nem volt értelmező-értékelő szöveg, mint például az 1952 augusztusa és októbere közötti időszakot felölelő összefoglalás,<sup>44</sup> amit csak 1953 februárjában osztottak meg (ezt jelzi a Date dist. kategória a dokumentumokban) a saját munkatársak és társszervek között. Jelen példában a hadsereg (Army), a Légierő (Air), a Tengerészet (Navy), állami szervek (State), a szövetségi nyomozóhatóság (FBI) és a nemzetbiztonság (NSRB) jelentette a társszerveket, amit az irat alján a megfelelő rubrikák ikerszelése jelzett. A hosszú átfutási idő máskor is előfordult, jelezve a lassabb reakcióképességet – ez majd 1956 után változott meg, hiszen a szovjetellenes felkelés (ahogyan a CIA értékelte a forradalmat) felértékelte Magyarországot a hírszerzés számára.<sup>45</sup> 1952 nyarán, őszén olyan

<sup>43</sup> Freedom of Information Act Electronic Reading Room.

<https://www.cia.gov/library/readingroom/home> [2018.02.25.]

<sup>44</sup> CIA-RDP80-00809A000700100499-6 (1953).

<https://www.cia.gov/library/readingroom/docs/CIA-RDP80-00809A000700100499-6.pdf> [2018.02.25.]

<sup>45</sup> CIA-RDP78-03921A000200230001-0 (1957).

<https://www.cia.gov/library/readingroom/docs/CIA-RDP78-03921A000200230001-0.pdf> [2018.02.25.]

rangos tudósok bukkantak fel a kinevezettek között, mint Rényi Alfréd matematikus, Sőtér István irodalomtörténész vagy Harmatta János nyelvész; továbbá Kónya Albert is ekkor lett oktatási miniszter.

Az újságcikkekből a személyi híreken kívül legtöbbször az intézmények, képzések megindulását ismertető rövid tudósításokat emelték át a hírszerzők; így szerezhettek tudomást a jelentéseket olvasók az önálló Veszprémi Vegyipari Egyetem megindulásáról 1951-ben,<sup>46</sup> a Rákosi Mátyás Nehézipari Műszaki Egyetem befejezéshez közeledő építkezéséről a Miskolc melletti Dudujka-völgyben,<sup>47</sup> az ELTÉ-n 1953-ban meginduló, négyéves újságíró-szakról,<sup>48</sup> vagy a bányászati-kohászati képzés nehéz helyzetéről.<sup>49</sup> A további jelentésekből is körvonalazódó logika alapján főleg a természettudományi, mérnöki, nehézipari (hadiiparral kapcsolódó) fakultásokra koncentráltak a jelentéstevők – a következő, intézményi bemutatásokat tartalmazó fejezet is ezt fogja bemutatni. A másik fő orientáló szempont a rendszer lehetséges sebezhető pontjainak (vulnerabilities) megtalálása volt, akár az újságcikkekben, sorok között olvasva is. Egy 1954-es Szabad Nép írás alapján például a romló hallgatói életkörülményekről készült beszámoló<sup>50</sup> a lakhatás, kollégiumi túlszűfoztság, étkeztetés tekintetében. Pécsen megháromszorozódott létszámnál vett el a város három kollégiumi épületet, a budapesti Ráday utcai diákotthon bejárata mocskos és elhanyagolt volt, a szobák bútorozatlanok, a miskolci Rákosi Mátyás Nehézipari Műszaki Egyetemen az oktatók és hallgatók is panaszkodtak a menzai ebéd nem tápláló és elégtelen mivoltára. A Párt a cikk szerint egyetemi professzorok fokozott segítségét várta el a kulturális és szociális feltételek javításért folytatott szakadatlan küzdelemben, példaként említve Macskásy és Papp professzorokat a Műegyetemen, illetve az ELTE Olasz Intézetének munkáját. A jelentések csak a negatív jellemzőket emelték ki, ezért érdemes kritikával szemlélni az információkat: itt nem is az igazsághoz való viszony az érdekes, hanem a létrejövő diskurzusok mögött meghúzódó gondolkodásmód, ami a támadható felületeket kereste. Az újság szemlékben a Magyar Közlöny, Népszava, Szabad Nép, Esti Budapest és a Bányászati Lapok fordultak elő, a rövid tudósítások mellett még hosszabb beszámolók is szóltak a felsőoktatási intézményekről.

## Intézmények bemutatása

Ezek az általában 5-10 oldal terjedelmű szövegek nem jelöltek forrásokat és jellemzően a tantárgyakra, oktatókra, szervezeti kérdésekre, valamint ideológiai tartalmakra koncentráltak, külön kiemelve a hadi- és nehéziparral összefüggő tudományos kutatásokat. Egyetlen esetben sem volt személyes vonatkozás vagy értékelés, teljes objektivitásra törekvő, szikár leírásokról van szó. Néhány esetben feltételezhető, hogy kiszivárogtatott adatokat tartalmaznak a jelentések, mint például az ELTÉ-ről szóló 1952-es dokumentumban, mely csak a kémiai, fizikai és biológiai intézeteket mutatta be az egyetemen belül.<sup>51</sup> A nagyon sok adatot tartalmazó írás

<sup>46</sup> CIA-RDP80-00809A000700030516-4 (1951).

<https://www.cia.gov/library/readingroom/docs/CIA-RDP80-00809A000700030516-4.pdf> [2018.02.25.]

<sup>47</sup> CIA-RDP80-00809A000700110118-7 (1953).

<https://www.cia.gov/library/readingroom/docs/CIA-RDP80-00809A000700110118-7.pdf> [2018.02.11.]

<sup>48</sup> CIA-RDP80-00809A000700120271-6 (1953).

<https://www.cia.gov/library/readingroom/docs/CIA-RDP80-00809A000700120271-6.pdf> [2018.02.11.]

<sup>49</sup> CIA-RDP80-00809A000700240010-2 (1955).

<https://www.cia.gov/library/readingroom/docs/CIA-RDP80-00809A000700240010-2.pdf> [2018.02.11.]

<sup>50</sup> CIA-RDP80-00809A000700180274-7 (1954).

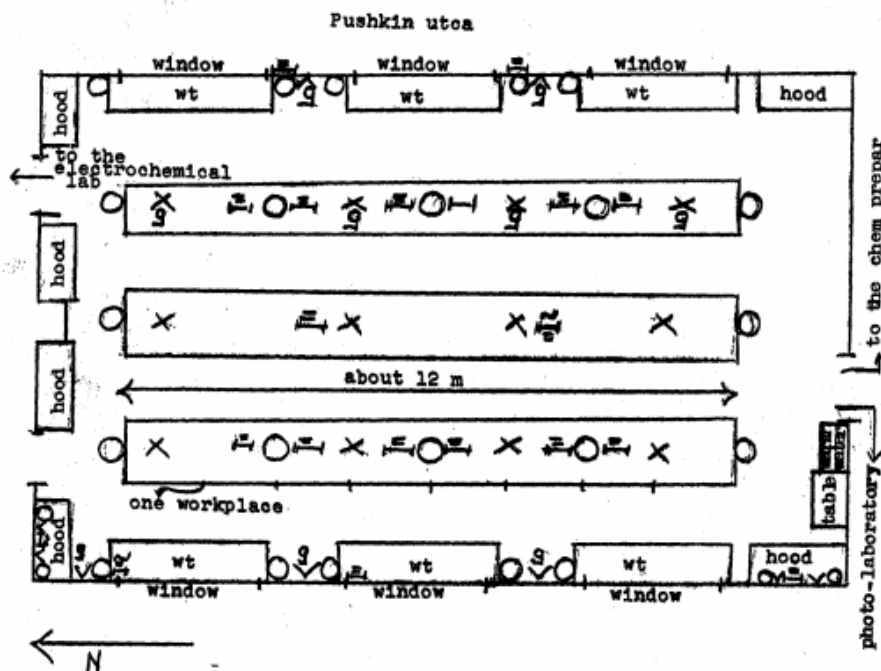
<https://www.cia.gov/library/readingroom/docs/CIA-RDP80-00809A000700180274-7.pdf> [2018.02.11.]

<sup>51</sup> CIA-RDP82-00047R000100540003-7 (1952).

<https://www.cia.gov/library/readingroom/docs/CIA-RDP82-00047R000100540003-7.pdf> [2018.02.25.]

mellékletei között olyan alaprajzok voltak (lásd 1. kép), melyekhez az adott korban valószínűleg nem lehetett nyilvánosan, legális körülmények között hozzájutni.

1. kép: Az ELTE Fizikai Kémiai Intézetének laboratóriuma (általános fizika)



Az első képhez hasonló rajzok, térképek ritkán fordultak elő és nem találtam még arra utaló nyomot, hogy milyen célokra használták ezeket fel – az is lehetséges, hogy egyszerűen csak minden, a Hírügynökség által elérhető és az adott intézményhez köthető információt összegyűjtve jutottak ilyenekhez, amiket aztán mellékeltek, minden különösebb intenció nélkül.

Nem véletlen, hogy az ELTE esetében pont ezeket az intézeteket emelték ki, hiszen a többi példa is inkább természettudományos, műszaki (és nem bölcsész) érdeklődés által irányított hírszerzést mutat. A Műegyetemről szóló riport megerősített tartalmában<sup>52</sup> az egyetemre való bejutás és ösztöndíj mellett szó esett a kötelező orosz és marxizmus órákról (heti ket-tő), a katonai képzésről – ez utóbbi esetében elméleti órák és nyári egyhónapos gyakorlat is volt, Nagykanizsán és Solton (az elméleten mindenkinek részt kellett venni, a gyakorlaton csak a férfi hallgatóknak). A diákoknak félévente részletes önéletrajzot kellett benyújtani a tanszékeiknek, ezek segítségével szelektálták a nem odaillő elemeket. Az egyetemi előmenetel, az akadémiai fokozatok rendszere a szovjet példát követte a jelentés szerint, az oktatók magyarok voltak, kivéve az 1951-1952-es tanévben egy Naumov nevű szovjet professzort, aki építésszervezést tanított. A fenti források esetében az információk szelekciója fontos, a hangsúly az indoktrináció folyamatára helyeződött, ehhez válogattak adatokat az ismeretlen írók.

1953-ból egy táblázat maradt fenn<sup>53</sup> az Állatorvostudományi Főiskola heti órarendjéről, évfolyamonként feltüntetve a kurzusokat; érdekesség, hogy itt még a régi megnevezéssel szerepelt az intézmény, mint a Magyar (Királyi) Agrártudományi Egyetem fakultása. Tekintve,

<sup>52</sup> The source evaluations in this report are definitive. CIA-RDP80-00810A003700590002-5 (1954). <https://www.cia.gov/library/readingroom/docs/CIA-RDP80-00810A003700590002-5.pdf> [2018.02.25.]

<sup>53</sup> CIA-RDP80-00926A006200040010-0 (1953). <https://www.cia.gov/library/readingroom/docs/CIA-RDP80-00926A006200040010-0.pdf> [2018.02.11.]



hogy 1945-től a 'Királyi' jelző elmaradt, 1952-től pedig önálló főiskolaként működött tovább a Kar, ez az eltérés egyszerre jelentheti a CIA adatainak elavult jellegét, illetve a titulusokban is megmutató kontinuitás-igényt, a kommunista rendszer átmenetiségének feltételezését. Az ipari szakemberek iránti fokozódó igények kielégítésére indított Rákosi Mátyás Nehézipari Műszaki Egyetem első éveiről készített beszámoló megírásakor még folyt az építkezés, jóllehet 236 mérnök már végzett ekkorra, az Egyetemváros még csak tervekben létezett.<sup>54</sup>

## Személyes beszámolók

A legnagyobb hozzáadott értékkel az első kézből származó ismeretek bírtak, itt nagyon ritkán ismert az adatközlő, például akkor, ha a disszidálás után már biztonságban volt. A Műegyetem tudományos kutatásairól szóló beszámoló<sup>55</sup> tartalmaz egy magyar nyelvű mellékletet, Farkass Imre aláírásával, Wien, 1957. március 18-i dátumozással. „*A magyarországi középiskolai oktatásról*” címet viselő elemzés a felsőoktatásban jártas szakember szemszögéből foglalta össze a matematika és fizika tantervi követelményeit, a diákok tudásszintjét, az 1945 utáni változásokat és a származási kategóriák rendszerét. Farkass egyébként a II. világháború alatt tanársegédként zsidókat bújtatott a Műegyetemen (NEUKUM, 2006), majd az ötvenes években átkerült a Mezőgazdasági Gépészmérnöki Főiskolára, ahol az 1956-os forradalom idején dékánná választották. 1957. január közepe előtt Farkass „külföldre távozott” (MIKECZ – WALLESHAUSEN, 2007: 284-285), így már emigránsként nyilatkozott Bécsben.

Még egy hasonló, E/1. személyben, magyarul íródott jelentés maradt fenn (szintén egy rövid összefoglaló alátámasztásaként), de itt már aláírás nélkül, a cím: „*Az Ipari Szervekémiai Fakultás története*”.<sup>56</sup> A Műegyetem tanszékén folyó munkát, a képzés tantárgyait, oktatóit, tartalmait nagyon részletesen ismerteti az ismeretlen író, aki feltételezhetően nem emigráns. Az egész szöveg hivatalosnak tűnik, amit valaki kiszivárogtatott: ezt a hipotézist erősíti meg a kezdés: „*A Fakultás, amely Néphadseregünk vegyész-hadmérnök képzését látja el ...*”. Olyan tárgyak szerepeltek a felsorolásban, mint a Ballisztika, Gázvédelem, Lőporismeret, Hadikémia, vagy Robbanóanyagok; a katonai jellegű témák pedig különösen érdekelték az amerikai hírszerzőket.

Egy, számos ponton anonimizált interjúban a tudományos kutatás (hadi)ipari vonatkozásairól (különösen a vegyi hadviselésről) tett fel kérdéseket egy ismeretlen ügynök egy ismeretlen szakembernek (akinek az Akadémiához, vagy a Műegyetemhez volt kötődése).<sup>57</sup> Kevés adatot tudott (vagy akart) azonban szolgáltatni a válaszoló, csak olyan feltevéseit osztotta meg, hogy nagyon sok tehervonatot látott kelet felé menni leszerelt gyári berendezésekkel és ennek kiszolgáló személyzetét is oda vihették (a dokumentum megosztásának ideje 1951. május). Újra csak a Műegyetemről szól egy 1953-as jelentés,<sup>58</sup> ami viszont négy évvel korábbi állapotokat rögzített hallgatói szempontból, az elejtett megjegyzések alapján a tanulmányait az USA-ban folytató emigránsról volt itt szó. A főként becsléseket és benyomásokat tartalmazó összefoglaló sokkal kevésbé konkrét, mint a korábban ismertettek, és inkább elismerő véleménnyel volt a kommunista rendszer irányába: egy kijelentése szerint például a Műegye-

<sup>54</sup> CIA-RDP81-01036R000100110109-9 (1954).

<https://www.cia.gov/library/readingroom/docs/CIA-RDP81-01036R000100110109-9.pdf> [2018.02.25.]

<sup>55</sup> CIA-RDP80T00246A002200350001-8 (1957).

<https://www.cia.gov/library/readingroom/docs/CIA-RDP80T00246A002200350001-8.pdf> [2018.02.11.]

<sup>56</sup> CIA-RDP80T00246A035600030001-3 (1957).

<https://www.cia.gov/library/readingroom/docs/CIA-RDP80T00246A035600030001-3.pdf> [2018.02.25.]

<sup>57</sup> CIA-RDP80-00926A003500010007-7 (1951).

<https://www.cia.gov/library/readingroom/docs/CIA-RDP80-00926A003500010007-7.pdf> [2018.02.25.]

<sup>58</sup> CIA-RDP80-00809A000600040444-5 (1953).

<https://www.cia.gov/library/readingroom/docs/CIA-RDP80-00809A000600040444-5.pdf> [2018.02.11.]

temen „*folyó képzés minősége sokkal jobb, mint a University of Southern Californiánál*”. Az összehasonlítás nagyon fontos eleme volt a hidegháborús kompetíciónak, az előző állítás például több célt is szolgálhatott, a döntéshozókra helyezett nyomástól és a kommunista kihívás kihangsúlyozásától kezdve, a szubjektív értékítéletek kritikátlan továbbításáig. Leginkább az összevetés állandó igénye meglepő: teljesen eltérő oktatási rendszerekről van itt szó, de fel sem merült fel, hogy az intézményeket saját környezetükben értékeljék.

Még két személyes részeket is tartalmazó beszámolót érdemes itt megemlíteni: egy szegedi orvostanhallgató 1952 telén, Nyugatra írt leveleiből állt össze az egyik.<sup>59</sup> A kiválasztott idézetekből egy orvos napirendje bontakozott ki, a reggeli kötelező tornától az esti biológia gyakorlatig, reggel 6-tól este 6-ig, egyetlen problémaként a könyvek hiányát megjelölve. Az utolsó példám az ELTÉ-n működő kommunista pártszervekről, illetve a szervezeti munkáról (DISZ, MHK, MSZHSZ) számolt be az ötvenes évek elején.<sup>60</sup> Az ideológiai dominanciát fedezte fel a jelentésíró a párthűség előtérbe helyezésénél a szakértelem rovására, a bejutás kontrollálásában, a kommunista oktatók túlsúlyában, vagy abban a tényben, hogy egy kommunista párttitkár (korábban gyári munkás) többet keresett 1952 februárjában, mint egy professzor.

## Befejezés

A bemutatott dokumentumok többsége az ötvenes évek elejéről származik, döntő részben a mérnöki, ipari, esetleg hadiipari vonatkozásokat igyekezett feltárni, a legtöbbször előforduló intézmény a Műegyetem. Az adatgyűjtés esetlegesnek tűnik a tárgyalt korszakban, a források értelmezését számos tényező befolyásolja: a közzétett dokumentumok mennyisége korlátozott (nemzetbiztonsági, gazdasági és személyi indokok indokolhatják a titkosítást), a korban a CIA által hozzáférhető és rögzített, fontosnak gondolt információk jellege és az általuk elérni kívánt hatás (az intenció) mind-mind alakította az adatbázist és a belőle kinyerhető tudást. Az előbb felsorolt megszorító szempontokat figyelembe véve is, még mindig jóval könnyebben kutatható és több minden megismerhető az amerikai dokumentumokból, összehasonlítva a volt keleti blokkal. Érdekes kérdés lehet a továbbiakban, hogy milyen szempontok alapján rögzítette a CIA a különböző tartalmakat; más szocialista országokra vonatkozóan milyen jelentések állnak rendelkezésre; hogyan használták fel ezeket a politikusok.

## IRODALOM

### Felhasznált források

CIA-RDP80-00926A003500010007-7 (1951).

<https://www.cia.gov/library/readingroom/docs/CIA-RDP80-00926A003500010007-7.pdf>

[2018.02.25.] Industrial and Military Potential of Scientific Research. 25 May 1951.

CIA-RDP80-00809A000700030516-4 (1951).

<https://www.cia.gov/library/readingroom/docs/CIA-RDP80-00809A000700030516-4.pdf>

[2018.02.25.] Establish University of Industrial Chemistry at Veszprem. 20 December 1951.

---

<sup>59</sup> CIA-RDP80-00809A000600050334-6 (1954).

<https://www.cia.gov/library/readingroom/docs/CIA-RDP80-00809A000600050334-6.pdf> [2018.02.11.]

<sup>60</sup> Az angol eredetiben nem teljesen jól szerepelnek ezek a szervezetek (nem csak az ékezetek hiánya miatt): Demokratikai Ifjúság Szövetsege, Munkara Harcra Kész, Szabadság Harcos.

CIA-RDP80-00809A000600020146-4 (1952).

<https://www.cia.gov/library/readingroom/docs/CIA-RDP80-00809A000600020146-4.pdf> [2018.02.25.]

CIA-RDP80-00809A000600020146-4 (1952).  
<https://www.cia.gov/library/readingroom/docs/CIA-RDP80-00809A000600020146-4.pdf>  
[2018.02.25.] Communist Party Organization and Activities at the Eotvoes Lorand University in Budapest. 26 May 1952.

CIA-RDP82-00047R000100540003-7 (1952).  
<https://www.cia.gov/library/readingroom/docs/CIA-RDP82-00047R000100540003-7.pdf>  
[2018.02.25.] The Eotvoes Lorand University. 12 September 1952.

CIA-RDP80-00809A000700100499-6 (1953).  
<https://www.cia.gov/library/readingroom/docs/CIA-RDP80-00809A000700100499-6.pdf>  
[2018.02.25.] Hungarian Appointments and Decorations. 10 February 1953.

CIA-RDP80-00926A006200040010-0 (1953).  
<https://www.cia.gov/library/readingroom/docs/CIA-RDP80-00926A006200040010-0.pdf>  
[2018.02.11.] Veterinary Education – Content of Curriculum at the Hungarian (Royal) University of Agriculture, Faculty of Veterinary Medicine. 1 April 1953.

CIA-RDP80-00809A000700110118-7 (1953).  
<https://www.cia.gov/library/readingroom/docs/CIA-RDP80-00809A000700110118-7.pdf>  
[2018.02.11.] New Hungarian Technical University. 11 May 1953.

CIA-RDP80-00809A000700120271-6 (1953).  
<https://www.cia.gov/library/readingroom/docs/CIA-RDP80-00809A000700120271-6.pdf>  
[2018.02.11.] Budapest University to offer journalism. 23 July 1953.

CIA-RDP80-00809A000600040444-5 (1953).  
<https://www.cia.gov/library/readingroom/docs/CIA-RDP80-00809A000600040444-5.pdf>  
[2018.02.11.] The Royal Hungarian University of Technical Sciences. 3 September 1953.

CIA-RDP81-01036R000100110109-9 (1954).  
<https://www.cia.gov/library/readingroom/docs/CIA-RDP81-01036R000100110109-9.pdf>  
[2018.02.25.] Matyas Rakosi University for Heavy Industry. 25 February 1954.

CIA-RDP80-00810A003700590002-5 (1954).  
<https://www.cia.gov/library/readingroom/docs/CIA-RDP80-00810A003700590002-5.pdf>  
[2018.02.25.] University of Technology, Budapest. 9 March 1954.

CIA-RDP80-00809A000600050334-6 (1954).  
<https://www.cia.gov/library/readingroom/docs/CIA-RDP80-00809A000600050334-6.pdf>  
[2018.02.11.] The Daily Program of a Hungarian Medical Student/Professors and Subjects Studied. 19 March 1954.

CIA-RDP80-00809A000700180274-7 (1954).  
<https://www.cia.gov/library/readingroom/docs/CIA-RDP80-00809A000700180274-7.pdf>  
[2018.02.11.] Student Welfare, Apartment Construction, Shortage of Baby Food in Hungary. 17 May 1954.

CIA-RDP80-00809A000700240010-2 (1955).  
<https://www.cia.gov/library/readingroom/docs/CIA-RDP80-00809A000700240010-2.pdf>  
[2018.02.11.] Status of Hungarian Higher Education in Mining and Metallurgy. 1 September 1955.

CIA-RDP80T00246A035600030001-3 (1957).  
<https://www.cia.gov/library/readingroom/docs/CIA-RDP80T00246A035600030001-3.pdf>  
[2018.02.25.] Faculty of Industrial Chemistry, Military Division, Budapest School of Engineering. 1 July 1957.

CIA-RDP80T00246A002200350001-8 (1957).  
<https://www.cia.gov/library/readingroom/docs/CIA-RDP80T00246A002200350001-8.pdf>  
[2018.02.11.] Scientific Research at University of Budapest/University Organization and Personalities/Intermediate Education. 29 October 1957.

CIA-RDP78-03921A000200230001-0 (1957).  
<https://www.cia.gov/library/readingroom/docs/CIA-RDP78-03921A000200230001-0.pdf>  
[2018.02.25.] Office of Training Bulletin, No. 33. December 1957.

### **Felhasznált szakirodalom**

BÉKÉS, Cs. – BYRNE, M. – RAINER, M. J. (2002): The 1956 Hungarian Revolution: A History in Documents. Central European University Press, Budapest – New York.

BORHI, L. (2016): Dealing with Dictators: The United States, Hungary, and East Central Europe, 1942-1989. Indiana University Press, Bloomington – Indianapolis.

GATI, C. (2006): Vesztett illúziók. Moszkva, Washington, Budapest és az 1956-os forradalom. Osiris Kiadó, Budapest.

KELLER, R. (2013): Doing Discourse Research: An Introduction for Social Scientists. SAGE, Los Angeles – London – New Delhi – Singapore – Washington.

KOTEK, J. (2005): Az ifjú gárda – A világ ifjúsága a CIA és a KGB között. Nagyvilág Kiadó, Budapest.

MIKECZ István – WALLESHAUSEN Gyula (2007): Az 1956-os forradalom és szabadságharc eseményei a Mezőgazdasági Gépészmérnöki Főiskolán. In: Osváth Zsolt – Zsidi Vilmos (szerk.): Magyarországi világi felsőoktatási intézmények az 1956-os forradalomban és szabadságharcban. Magyar Felsőoktatási Levéltári Szövetség, Budapest. 281-288.

NEUKUM Lea (2006): Fizikusok a vészkeréből. Természet Világa, 137, 9. szám. 419-420.

PAGET, K. M. (2015): Patriotic Betrayal: The Inside Story of the CIA's Secret Campaign to Enroll American Students in the Crusade Against Communism. Yale University Press, New Haven – London.

PRADOS, J. (2006): Safe for Democracy: The Secret Wars of the CIA. Ivan R. Dee, Chicago.

SHERIDAN, V. (2016): Support and Surveillance: 1956 Hungarian Refugee Students in Transit to the Joyce Kilmer Reception Centre and to Higher Education Scholarships in the USA. *History of Education*, 45, No. 6. 775-793.

TABAJDI Gábor (2013): *A III/III krónikája*. Jaffa Kiadó, Budapest.

VAN DIJK, T. A. (2009): *Society and Discourse*. Cambridge University Press, Cambridge.

ZWERLING, P. (2011): *The CIA on Campus: Essays on Academic Freedom and the National Security State*. McFarland & Company Inc. Publishers, Jefferson – London.

## SZABÓ HAJNALKA PIROSKA

### NŐKÉP A KOMMUNISTA IDŐSZAK MAGYAR TÖRTÉNELEMTANKÖNYVEIBEN

#### **Összefoglaló:**

*A tanulmány a kommunista időszak magyar tanterveinek, illetve általános iskolai történelemtankönyveinek nőképét, illetve nőkkel kapcsolatos témáit vizsgálja és elemzi. A szerző célja egyrészt az volt, hogy elemezze a korszakban megjelent tantervek, illetve az általános iskolai történelemtankönyvek női dimenzióját tantárgypedagógiai fókusz mentén, neveléstörténeti háttérrel, másrészt pedig az, hogy feltérképezze ezen forrásokban megtalálható ideológiai tartalmak vonatkozásában a nőképpel kapcsolatos sztereotípiákat. A tanulmány női tematika mentén a tantervek, illetve a történelemtankönyvek kvantitatív és kvalitatív analízisét mutatja be.*

**Kulcsszavak:** kommunista diktatúra, tankönyv mint politikum, tankönyvelemzés, nőkép

#### **Bevezetés**

Doktori kutatásom 1949 és 2014 közötti általános és gimnáziumi történelemtankönyvek női dimenzióját vizsgálja tantárgypedagógiai fókusz mentén, neveléstörténeti háttérrel. A kutatás kiemelt része tehát a kommunista diktatúra történelemtankönyveinek elemzése, ezen belül is a diktatórikus időszakokra nagymértékben jellemző, nőkkel kapcsolatban megjelenő sztereotípiák tankönyvi vizsgálata, melynek háttere egy ideológiai-kritikai, oktatáspolitikai szempontú tankönyvelemzés. Magyarországon a kommunista-szocialista időszak jelentős változásokat hozott a nők helyzetének tekintetében, hiszen ekkor tömegesen léptek be a munkaerőpiacra, melynek következményeként a tradicionális női szerepmóddel megszűnni látszott.

A tankönyvek vizsgálata előtt azonban elengedhetetlen, hogy elsődlegesen a tanterveket elemezzük, hiszen a nevelést, oktatást alapvetően ezek szabályozzák. A tanterv olyan eszköz, amely lakmuszpapírként ad tanúbizonyságot egyrészt az iskola által közvetíteni kívánt legitim tudásanyagról, másrészt a rejtett tanterv részeként a társadalom által elfogadott világnézetéről és értékrendszerről is. A tankönyvek így nemcsak az adott kor által meghatározott legitim tudást tartalmazzák, hanem az adott társadalmi-hatalmi-politikai rend legitimációs eszközeiként is értelmezhetők, ezáltal jól kutathatók is (Stein, 1976, idézi DÁRDAI, 2002: 13).

#### **Nőnevelés-történeti háttér**

Annak érdekében, hogy a kutatást kontextusba tudjuk helyezni, fontos egy rövid nőnevelés-történeti kitekintést is tennünk. Magyarországon az 1700-as évek második felében, vagyis a felvilágosodással indult el – Mária Terézia nevéhez köthetően – az intézményes lánynevelés, amely mindig is különbözött a fiúk oktatásától. Az alapfokú oktatás tekintetében lényegében nem volt különbség a fiúk és a lányok nevelése szempontjából, hiszen az 1868-as népoktatási törvény bevezetése után mindenkinek egységesen hatósúlyos kötelező képzést írtak elő hat és tizenkét éves kor között, nemtől függetlenül. A középfokú oktatás vonatkozásában azonban

1948-ig eltértek egymástól a különböző típusú és fenntartású fiú- és lányiskolák (AMBRUS ATTILÁNÉ KÉRI, 2002). Ennek oka lényegében az volt, hogy az oktatáson keresztül eltérő társadalmi pozíciókra, illetve szerepekre készítették fel a fiú- és lánytanulókat.

A második világháború után, 1945-ben azonban létrejött az egységes általános, majd – az 1948-as államosítást követően – 1949-ben pedig az egységes középiskola. Az iskolák államosításának nemcsak az lett a következménye, hogy az ideológiai, világnézeti és vallási alapon álló sokszínűség, hanem az elkülönült fiú- és lányiskolák is megszűntek (AMBRUS ATTILÁNÉ KÉRI, 2002).

Az új szocialista államberendezkedés a legitimitását egy teljesen új szellemben nevelt, baloldali ifjúsággal próbálta megerősíteni. Ez volt az új szocialista embertípus ideálja, amely az ideológiából fakadóan, illetve primátusa miatt nem rendelkezett karakteres nemi jellemzőkkel. Ezen alapelvek mentén és szellemében készítették el az új, szovjet mintájú tanterveket és tankönyveket, melyekben egyre nagyobb arányban jelent meg a politikai tartalom, így ezek a korszak ideológiai szöcsöveivé váltak (KÉRI – VARGA, 2004).

Az új szocialista embertípus ideológiájából kiindulva – mely tehát kvázi nemtelen volt – az 1950-51-es tanévtől kezdődően minden tantárgy keretén belül azonos ismeretanyagot sajátítottak el a fiú- és lánytanulók is (AMBRUS ATTILÁNÉ KÉRI, 2002).

## A szocialista tantervek nőképe

Kéri Katalin vizsgálta részletesen az 1960-as évek tanterveinek és utasításainak nőkre vonatkozó tartalmi elemeit, illetve nőképét. A kutatás azt állapította meg, hogy a tantervekben általában olyan megfogalmazásokkal találkozhatunk, amelyek az egyéni különbségek eltörlését szorgalmazzák, a „közösségi” emberré való nevelés érdekében. Ez a megállapítás igaz a nemi különbségek vonatkozásában is (AMBRUS ATTILÁNÉ KÉRI, 2002).

Egy korábbi kutatásomban az 1970-es és az 1980-as évek általános és gimnáziumi tanterveit vizsgáltam meg nőneveléstörténeti szempontból. Egészen pontosan azt néztem meg, hogy milyen nőkép tükröződik ezekben a tantervekben, valamint azt, hogy van-e valamiféle változás az 1950-es és az 1960-as évekhez képest ebben a tekintetben.

A kutatás primer forrásait az 1977-es miniszteri rendelet alapján készült általános iskolai nevelés és oktatás terve, illetve az 1978-as gimnáziumi nevelés és oktatás terve jelentették, melyek lényegében a rendszerváltásig érvényben maradtak. A szekunder források pedig elsősorban Kéri Katalin, illetve Schadt Mária kutatásai voltak. Ezen kutatási eredményekből kiindulva, illetve ezekre támaszkodva valósítottam meg a tantervek elemzését. Kutatói kérdéseim tehát a következők voltak:

- Milyen nőkép és lánynevelési attitűd tükröződik az 1970-es és az 1980-as évek tanterveiben?
- Felfedezhető-e változás az 1950-es és az 1960-as évekhez képest?

A kutatás módszertana dokumentumelemzés volt.

A szocialista tantervek tehát tananyag tekintetében általában nem tesznek különbséget a fiú és a lány diákok között. Ha a tantervekben lefektetett legfőbb célkitűzéseket olvassuk, látható, hogy a legfontosabb törekvés egyértelműen a szocialista embertípus, a marxizmus-leninizmus embereszményének kialakítása, illetve a világnézeti és a munkára való nevelés volt:

Az általános iskola célja:

- *„Az általános iskola célja, hogy megalapozza a szocialista ember személyiségének az ismeret-világnézet-magatartás egységében történő kialakítását, a társadalmi műveltség alapvető feldolgozása útján, építve a fiatalok munkájára, közösségi tevékenységére, tapasztalataira.”*

- *„A fejlett szocialista társadalom építésének, a kulturális nevelőmunka erősítésének követelményei kiszélesítik az általános iskola alapozó szerepét. Olyan szocialista nevelőiskolára van szükség, amelynek feladata az egész személyiség – az értelem, az érzelem, a fizikum, a jellem – harmonikus és differenciált fejlesztése.”*

A gimnázium célja:

- *„Fejlessze a tanulóiban tudatosan vállalttá a szocialista emberre jellemző erkölcsi tulajdonságokat, különösen a szocialista hazafiságot és internacionalizmust, a becsületes munkavégzést és a dolgozó ember tiszteletét, a közösségi magatartást és a humanizmust.”*

A vizsgálat során az egyes tantárgyak tanterveit is elemeztem, azonban a tanulmány terjedelmi keretei nem teszik lehetővé, hogy ezeket a kutatási eredményeket részletesebben is kifejtessem, így most csak a legfontosabb eredményeket foglalom össze.

A vizsgált tantervekben nem jelenik meg direkt módon a nemek különbözőségére utaló tananyag. A biológiai sajátosságok figyelembevétele azonban néhol mégis felfedezhető a tantervekben. Ilyen például a testnevelésóra, ahol más-más gyakorlatok vannak előírva a fiúk és a lányok számára. Továbbá teljesítménybeli követelmények tekintetében differenciálnak nemi alapon a testnevelés tantervek, mivel a lány tanulóktól kisebb teljesítményt vártak el. A technikaórák tekintetében az 1960-as évek tanterveiben – ekkor még gyakorlati órák keretében – a háztartási ismeretek még kötelező tananyagként szerepelt a lányok tantervében, addig az 1970-es és az 1980-as évek tanterveiben a technikaóra tananyaga már nem tesz különbséget a két nem vonatkozásában. Ezeknek a foglalkozásoknak a fő céljuk a munkára való nevelés volt mindkét nem esetében. A lánytanulók ugyanazokat az ismereteket és munkafolyamatokat tanulták meg, mint a fiúk (famunka, elektrotechnikai ismeretek, mezőgazdasági munkák, háztartási munkák, modern háztartási gépek kezelése).

Az osztályfőnöki órák kötelező és szabadon választható témáit elemezve látható volt, hogy a nők/lányok akkor jelennek meg leginkább, ha a lányok-fiúk közötti kapcsolatokról, a nemi éréstől, párvalasztásról, házasságról, gyermekvállalásról, családi életéről, munkamegosztásról van szó. Ezek a tantervi témák pedig kötött témák, tehát a kötelező tananyag részét képezték. Összességében egy modern nőkép bontakozik ki a tantervi szövegek alapján. Például az otthoni munkamegosztás kapcsán a tanterv többször is kifejti, hogy az otthon körüli munka nem kizárólag a nő, feleség felelőssége, mivel a témával kapcsolatban a tanterv sohasem ír kizárólagos női feladatkörökről. Egy sugalmazó kérdés is megfogalmazódik ezzel kapcsolatban: *„Indokolt-e férfi, illetőleg női munkáról beszélni?”* A gyermekvállalás tekintetében egyszer írnak az anyává válás szépségéről, viszont az apa és anya közös felelősségéről többször is szót ejt a tanterv. A dolgozó nő alakja egyértelműen kirajzolódik a témák tartalomelemzése alapján, mivel a munka témájával kapcsolatban egyetlen egyszer sem merül fel a nemi alapú megkülönböztetés (pályaválasztás). A nemek közötti egyenlőség kérdése többször is felvetődik, az egyenrangúság kifejezést használja a tanterv szövege, leginkább a házastársak vonatkozásában.

Összegezve a kutatás eredményeit megállapítható, hogy az előző évtizedekhez képest az 1970-es és 80-as évek tanterveiben a nemek biológiai meghatározottsága tananyag szempontjából egyre inkább eltűnik. A tradicionális női szerepek gyengülni látszanak, egy modern, dolgozó nő ideálja rajzolódik ki a tantervekben. Ennek oka valószínűleg az volt, hogy az 1970-es évek végére az állami feminizmus ideológiája már a társadalom mélyebb rétegeiben is megerősödött, amely a tantervekben is éreztette hatását (SCHADT, 2003: 145).



## A szocialista történelemtankönyvek nőképe

A tanulmány következő részében szocialista történelemtankönyvek nőképét, illetve nőikkel kapcsolatos tartalmi elemeit vizsgálom. Egészen pontosan három, 1952-es kiadású általános iskolai történelemtankönyvet elemzek női dimenzió, illetve aspektus mentén. A kutatás során a női tartalmak kvantitatív és kvalitatív elemzését végzem el, illetve nagyon fontos szempont volt a nőikkel kapcsolatos ideológiai irányok azonosítása. A kutatás fundamentumát (1952-ben kiadott) 6-8. osztályos általános iskolai történelemtankönyvek jelentik. Szakirodalmi háttérét egyrészt a nőtudományok, kiemelten Kéri Katalin és Schadt Mária kutatásai adják, valamint a tankönyvelemzés elmélete jelenti, ezek közül Fischerné Dárdai Ágnes és Gerd Stein tankönyvelemzési modelljei. A kutatás két fő kérdése:

- Milyen nőkép tükröződik az 1950-es évek általános iskolai történelemtankönyveiben?
- Felfedezhető-e az „új szocialista nőtípus” ideáljának megjelenése az 1950-es évek általános iskolai történelemtankönyveiben?

További alkérdéseim pedig a következők voltak:

- Milyen történelmi témák kapcsán jelenik meg a tankönyvekben a női aspektus?
- Milyen mélységben tárgyalják a tankönyvek a nőikkel kapcsolatos témaköröket?
- Milyen a nőikkel kapcsolatos témák megítélése?
- Milyen státusszal rendelkeznek a tankönyvben szereplő nők?
- Milyen női cselekedetek jelennek meg a tankönyvekben? Jellemző-e a női szereplők vonatkozásában a statikusság, illetve milyen mértékben alakítók, befolyásolók?
- Megjelenik-e a tankönyvekben a női tapasztalat, illetve látásmód?
- Megjelennek-e sztereotípiák a női vonatkozású témákkal kapcsolatban?
- Megjelennek-e a női témákkal kapcsolatban tankönyvi illusztrációk, és ha igen, akkor ezek hogyan manifesztálódnak?

A tankönyvelemzés tartalmi súlypontjainak vizsgálata során kvalitatív tartalomelemzést, illetve deskriptív-hermeneutikus elemzési módszert alkalmaztam.

## Oktatástörténeti háttér

1949-ben államosították a tankönyvkiadást, létrejött a Tankönyvkiadó Vállalat, vagyis a tankönyvkiadás állami monopóliummá vált Magyarországon. 1950 és 1953 között az iskolarendszer valamennyi szintjén új tankönyvek kerültek bevezetésre, melyek nagyrészt az MDP útmutatásait, illetve a szovjet tankönyvek ideológiai-tartalmi szempontjait követték. Az 1950-51-es tanévtől kezdődően közel 7 millió tankönyv került az általános- és középiskolába (KÉRI – VARGA, 2004). A kommunista ideológia minden tantárgyban helyet kapott a testneveléstől a matematikán át az irodalomig, de természetesen kiemelt jelentősége volt a történelem tantárgynak, hiszen a történelemoktatás a mindenkori állami ideológia legfontosabb közvetítője. Az ötvenes években a történelemtankönyvekre leginkább a vulgármarxista történetírás nyomta rá bélyegét, melynek legfőbb képviselője Mód Aladár volt (DÉVÉNYI, 2011). A „400 év küzdelem az önálló Magyarorszáért” című, hét kiadást megért munkájában lefektetett marxista történetírói felfogás hatotta át az egész korszakot.

## **Az 1952-es általános iskolai történelemtankönyvek**

Az 1952-ben kiadott 6-8. osztályos történelemtankönyvek tantervi háttere az 1950/51-es új, szovjet mintájú tantervek voltak, melyeket a Tankönyvkiadó Vállalat adott ki a közoktatási miniszter rendeletére.

A tankönyvek felépítése didaktikai szempontból nagyon szegényes, hiszen nem tartalmaznak bevezető, illetve leckevegi, témavégi összefoglaló szövegeket, részeket, ahogyan leckékhez tartozó kérdéseket és feladatokat sem. A leckéken kívül csak időrendi táblázatokkal, tartalomjegyzékekkel, illetve idegen szavak jegyzékével találkozhatunk a tankönyvekben. A tankönyvek egyhasábos felosztásúak. Ezen belül el lehet különíteni a fő szöveget, melyet nagyobb betűmérettel szedtek, illetve a kiegészítő szöveget, tananyagot, amely kisebb betűmérettel íródott. A címek, alcímek vastagon szedettek, továbbá a szövegekben dőlt betűvel jelzik a fontosabb információkat. A tankönyvekben ezenkívül fekete-fehér rajzos ábrák, illusztrációk találhatóak, de nagyon alacsony arányban, például térképek alig jelennek meg a tankönyvekben.

### **A nőikkel kapcsolatos tartalmi elemek kvantitatív mérése**

A tankönyvek kvantitatív vizsgálata során gyakorisági elemzést végeztem. A mérési egység a név, illetve a mondat volt. A mérés során külön számoltam a tartalmi, illetve az illusztrációs elemeket. Az eredmények a következőképpen alakultak:

- 6. osztály: 25 db tartalmi elem, 5 db illusztrációs elem
- 7. osztály: 70 db tartalmi elem, 6 db illusztrációs elem
- 8. osztály: 23 db tartalmi elem, 9 db illusztrációs elem

A hetedik osztályban kapott érték kissé torzít, mivel a tartalmi elemek többsége (42 db) Mária Teréziára vonatkozik. A mérés alapján összességében tehát alacsony elemszámról beszélhetünk, leginkább az illusztrációs adatok vonatkozásában. A másik esetben azt néztem meg, hogy milyen arányban fordulnak elő konkrét női történelmi személyiségek, illetve általános, nőikkel kapcsolatos témák:

- Konkrét nők: 6. osztály: 21 db, 7. osztály: 65 db, 8. osztály: 7 db. Összesen: 93 db.
- Női témák: 6. osztály: 4 db, 7. osztály: 5 db, 8. osztály: 16 db. Összesen: 25 db.

Jól látható, hogy a tankönyvek elsősorban konkrét női történelmi személyekről írnak, nőikkel kapcsolatos általános témák jóval kisebb arányban szerepelnek.

### **A nőikkel kapcsolatos tartalmi elemek kvalitatív elemzése**

A tanulmány következő részében a kvalitatív elemzés eredményeit ismertetem. Először is azt néztem meg, hogy a nőikkel kapcsolatos tartalmi elemek milyen történelmi témák kapcsán jelennek meg. Az elemzés során osztályonként határoztam meg a legfőbb témacsoportokat:

- 6. osztály: királyok története, társadalmi osztályok bemutatása
- 7. osztály: török elleni harc, Rákóczi-szabadságharc, Mária Terézia, 1848-49-es forradalom és szabadságharc
- 8. osztály: Haynau rémuralma, társadalmi osztályok bemutatása, párizsi kommün, 1905-ös forradalom, I. világháború, Tanácsköztársaság, Horthy-rendszer, II. világháború, „Felszabadulás”

A következőkben azt elemeztem, hogy a tankönyvek milyen mélységben tárgyalják a nőikkel kapcsolatos témákat, esetleg kibontakoznak-e női életutak. Ezzel összefüggésben elmondható, hogy a tankönyvek általában szavak, tagmondatok és mondatok szintjén beszélnek

el a nők történelmét. Kivételként lehet megemlíteni Mária Teréziát, akiről egész tankönyvi lecke szól. Női életutak nem rajzolódnak ki a történelemtankönyvekben, leszámítva a már sokszor említett Mária Terézia uralkodónőt. A legtöbb információt Gertrúdról, Mária királynőről és Zrínyi Ilonáról tudhatjuk meg. A női témák kapcsán leginkább a „harcos nőkről”, illetve a női munkáról olvashatunk, arról többször is, hogy a nők ugyanazért a munkáért kevesebb bért kaptak, mint a férfiak.

Tovább haladva a szempontrendszeren, a következő kategória a női témák megítélése volt. Ezzel kapcsolatban megállapítható, hogy többségében semleges a női karakterek, témák megítélése, illetve inkább pozitív, mint negatív a szövegkontextus velük kapcsolatban. Pozitív női karakterek a történelemtankönyvekben: Zrínyi Ilona, Lenin anyja, harcos nők, munkásnők. Ezzel szemben tehát kevés negatív női példát találtam. Ilyen volt Gertrúd, illetve Mária Terézia alakja, akit azonban a marxista történetírás ideológiája miatt tárgyal a tankönyv negatív kontextusban, nem pedig azért, mert nő.

Következő kérdésem a női státuszra vonatkozott. A legtöbb esetben hagyományos szerepet töltenek be a nők, azaz feleségként, anyaként és háziasszonyként debütálnak a történelem színpadán. Néhány uralkodó szerepel még a tankönyvekben, akikről már esett szó, illetve maga a biológiai nem válik több esetben státuszszimbólummá (harcos, forradalmár, munkás „nők”).

Az előző szemponthoz kapcsolódva a női cselekedeteket elemeztem, továbbá azt, hogy a nők mennyiben alakítják, befolyásolják a történelmi eseményeket. A történelemtankönyvekben a nők többnyire hagyományos szerepeikhez köthető tevékenységekben mutatkoznak meg, házimunkát, háztartási és gondoskodó feladatokat látnak el. Jellemző rájuk a passzivitás, velük kapcsolatban a tankönyvek általában a házasság fogalmát említik. Gyakori az áldozati szerep, amely a halállal, szegénységgel, özvegyiséggel, büntetéssel függ össze. Azonban aktív, befolyásoló szerepekkel is találkozhatunk. Hatodik és hetedik osztályban leginkább a kultúraterjesztés, intrika és az uralkodás jelenik meg. Nyolcadik osztályban pedig a harc, a különböző forradalmakban való részvétel, illetve a munkával kapcsolatos tartalmak szerepelnek a nők vonatkozásában.

Női tapasztalatokkal, vagyis azzal, hogy hogyan hatottak az egyes történelmi események a nők életére, nem nagyon találkozhatunk a történelemtankönyvekben, nőktől származó idézetekkel pedig egyáltalán nem. Nyolcadik osztályban Haynau rémuralma kapcsán azt írja a tankönyv, hogy „*a nőket sem kímélték*”. Az I. világháború témájában a női munkáról olvashatunk, arról, hogy „*a férfiak munkáját az asszonyok kezdték ellátni*”. Lenin anyjával kapcsolatban pedig a következő mondat fogalmazódik meg: „*Anyja nagyműveltségű asszony, akinek alaposan kijutott a megpróbáltatásokból, hiszen a cárizmus állandóan üldözte gyermekeit, akik bátor forradalmárok voltak.*”

A sztereotípiák vonatkozásában elmondható, hogy a gyakorisági adatok alapján az elemzett tankönyvek elhallgatják a női témákat, vagyis a marxista történetírás számára is láthatatlanok a nők. Ha meg is jelennek nők a történelemtankönyvekben, akkor legfőképpen hagyományos szerepeikben tűnnek fel, ez leginkább a hatodik és a hetedik osztályos tankönyvek esetében van így.

Végül az illusztrációk elemzése során látható volt, hogy a nők nagyon kevés alkalommal jelennek meg az ábrákon és a képeken. A húsz darab illusztrációból összesen hat olyan kép van, ahol a női alak a főszereplő. A többi tizennégy képen vegyesen szerepelnek nők és férfiak, de általában sokkal kevesebb nő jelenik meg ezeken az illusztrációkon, és ebben az esetben is leginkább hagyományos szerepeiknek megfelelően. A tankönyvekben a különböző társadalmi csoportok ábrázolása rendre férfi példákön keresztül történik.

## Összegzés

Az 1950-es évek általános iskolai történelemtankönyveinek nőképével, illetve női szempontú elemzésével kapcsolatban megállapítható, hogy a női tartalmak alacsony arányban, és ritkán jelennek meg ezekben a tankönyvekben. Az elemzett tankönyvekben a konkrét női történelmi személyiségek vannak túlsúlyban, vagyis a tankönyvszerzők nőtörténelem alatt azt értik, hogy az adott történelmi kor kiemelkedő női történelmi személyiségeinek életét mutatják be, viszont a „névtelen nők” életéről, az adott történelmi kor általános nőképéről nem esik szó. A nők tankönyvi megítélése semleges, illetve inkább pozitív. A nők általában tradicionális szerepeiknek megfelelően vannak ábrázolva, megjelenésük szintén férfiakkal köthető. A női szereplők statikusak, nem vesznek részt a történelmi eseményekben, ritkán rajzolódna ki női életutak, hiányoznak a női hangok és a női tapasztalat. Női illusztrációk önállóan ritkán vannak jelen, illetve a tankönyvek általában hagyományos szerepekben ábrázolják a női alakokat.

Az „új szocialista nő-típus” ideáljának megjelenése a hatodik és a hetedik osztályos tankönyvek esetében nem realizálódik. A nyolcadik osztályos tankönyvben viszont többször is találkozhatunk a baloldali, forradalmár nővel (párizsi kommün, 1905-ös forradalom), tüntető nőkkel. Ezenkívül a női munka témája többször is felvetődik abban az összefüggésben, hogy a nők ugyanazért a munkáért kevesebb bért kaptak, mint a férfiak. Ez a tematika teljesen beleillett a korszak állami feminizmus ideológiájába, hiszen ekkor egyértelmű politikai cél volt a nők minél nagyobb arányban való foglalkoztatása az extenzív gazdasági célok okán, érdekében. A kommunista-szocialista időszak több korszakának, illetve más iskolatípusokban használt történelemtankönyveinek vizsgálata adhat választ egyértelműen arra a kérdésre, hogy a kommunista diktatórikus berendezkedés milyen formában jeleníti meg az új társadalmi szerepelvárást a nők vonatkozásában, azaz hogyan manifesztálódik a szocialista dolgozó nő típusa/karaktere a korszak történelemtankönyveiben.

További kutatásaim fókuszpontjában a rendszerváltozás után megjelent történelemtankönyvek ugyanilyen szempontú vizsgálata és elemzése áll. Legfőképpen arra keresem a választ, hogy igazolható-e az a tendencia a történelemtankönyvek vonatkozásában is, miszerint a kommunista-szocialista állam tanterveiben a férfiakkal azonos szerepekre felkészített „dolgozó nő” típusának helyét a kilencvenes évekre újra átveszi az évezredek óta szinte változatlanul továbbélő tradicionális nőeszmény (PUKÁNSZKY, 2007: 562).

## IRODALOM

AMBRUS ATTILÁNÉ KÉRI Katalin (2002): Nőkép és leánynevelés az 1960-as évek Magyarországon – a tantervek tükrében.

<http://kerikata.hu/publikaciok/text/nokep60.htm> [2017.12.07.]

DÁRDAI Ágnes (2002): A tankönyvkutatás alapjai. Dialóg Campus Kiadó, Pécs.

DÉVÉNYI Anna (2011): A magyar történelemtankönyvek ideológiai – szemléleti és didaktikai változásai 1945 és 1989 között – egy ellenforradalmi miniszterelnök példáján.

<http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2011/03/devenyi-anna-a-magyar-tortenelemtankonyvek-ideologiai-szemleleti-es-didaktikai-valtozasai-1945-es-1989-kozott-egy-ellenforradalmi-miniszterelnok-peldajan-02-01-06> [2017.12.20.]

KÉRI Katalin – VARGA Attila (2004): A pártideológia tükröződése az 1950-1953 között kiadott alsó tagozatos tankönyvekben.

<http://kerikata.hu/publikaciok/text/konyv50.htm> [2017.12.20.]

PUKÁNSZKY Béla (2007): Nőkép, női szerepek és iskoláztatás a második világháború után. *Educatio*, 4. szám. 551-564.

SCHADT Mária (2003): Feltörekvő dolgozó nő: nők az ötvenes években. Pro Pannonia Kiadó Alapítvány, Pécs.

### **Elemzett tantervek, tankönyvek**

A gimnáziumi nevelés és oktatás terve. Tankönyvkiadó, Budapest, 1978.

Az általános iskolai nevelés és oktatás terve. Országos Pedagógiai Könyvtár, Budapest, 1977.

ZSIGMOND László – FEJÉR Klára – KARÁCSONY Béla (1952): Történelem az általános iskolák VIII. osztálya számára. Tankönyvkiadó, Budapest.

ZSIGMOND László – HECKENAST Gusztáv – KARÁCSONY Béla (1952): Történelem az általános iskolák VII. osztálya számára. Tankönyvkiadó, Budapest.

ZSIGMOND László – P. ZSIGMOND Pál – RAVASZ János – HECKENAST Gusztáv (1952): Történelem az általános iskolák VI. osztálya számára. Tankönyvkiadó, Budapest.

## VÁRDAI LEVENTE

### A LEVENTEINTÉZMÉNY LÉTREJÖTTE ÉS NEVELÉSI CÉLKITŰZÉSEI

#### Összefoglaló:

*Magyarország két világháború közötti időszakának legjelentősebb ifjúságnevelési intézményével foglalkozom, a leventeintézménnyel. A katonai előképzés sürgetői mellett a 20. század első felében a sportkultúra terjesztői is támogatták felállítását. A létrejövő intézményben a testi és sportos nevelés többek között ezért is jelentős szerepet kapott. A korra jellemző vallási, ill. nemzeti nevelés is fontos részévé vált az intézménynek.*

*A tanulmány körüljárja a leventeintézmény előzményeit. Ezután kialakulásának körülményeit és okait. Az ifjúságnevelési intézmény programjának domináns része az 1920-as években a testnevelés volt, így nem érdemes csupán a honvédelem szemszögéből tekinteni a leventeintézményre, mert nem kapunk teljes képet. De katonai ismereteket is közvetített tagsága felé.*

**Kulcsszavak:** Horthy-korszak, ifjúságnevelés, leventeintézmény

#### Bevezetés

A Horthy-korszak egyik jellegzetes ifjúságnevelő intézménye, a leventeintézmény 1921 decemberében jött létre az LIII. törvénycikkkel. Az említett törvény elnevezése a testnevelési törvény nevet kapta. Az intézmény törvényileg megszabott célkitűzése a magyar fiatalság testi, valláserkölcsi és hazafias nemzeti nevelése volt. Az állam saját feladatai közé emelte a testnevelés ügyét: a közoktatásban is támogatta és az iskolát elhagyó fiúkat 21 éves korukig kötelezte a levente keretei közt a testedzésre.

Ahogy egy kortárs fogalmazott: „*A Leventeintézmény a bilincsbe vert országunk egyik legérdekesebb és legértékesebb intézménye. (...) Az idők születték. A nagy csapásban foganatott. Nyugodtan mondhatjuk: Trianon hozta a világra.*” (TORNAY, 1936: 25) Az idézet rávilágít arra, hogy az ország külpolitikai helyzete is nagyban befolyásolta az intézmény felállítását. De egy állami ifjúságnevelő intézmény felállításának kérdésköre már a dualizmus időszakában is napirenden volt. Ekkor elsősorban a Honvédelmi Minisztérium (továbbiakban HM) vetette fel a témát. Az egyházaknak kiemelt szerepe volt a korban az oktatást illetően, így a létrejövő intézménynek a vallási nevelés is az egyik alapkövévé válik. Az intézmény kialakulásának másik gyökere a sportkultúra fejlődésében keresendő. A dualista korszak végén, az ország területén a tömegsportot űzők száma és aránya az egész népességhez képest még alacsonynak volt tekinthető. A két világháború közötti Magyarországon azonban a sportolás fokozatosan tömeges méreteket öltött. (SZENDI, 2002: 81) Ez illeszkedett egy világviszonylatban is tapasztalható tendenciába (ROMSICS, 2010: 221), illetve Klebelsberg Kunó<sup>61</sup> – akit sportminiszternek is hívtak korábban – koncepciójába is. (DORKA, 2004: 112-116)

Tanulmányom elején a leventeintézmény előzményeit járom körül. Ezután rátérek a trianoni békeszerződés közvetett hatásaira, melyek serkentették az intézmény felállítását. Majd a szervezet nevelési koncepciójára, nevelési fókuszaira térek ki. Mindezek közben próbálom az

---

<sup>61</sup> Klebelsberg az 1921. év LIII. törvénycikk elfogadásakor még belügyminiszter volt, 1922 márciusában lett a VKM vezetője, amelyet egészen 1931 augusztusáig látott el.

intézmény különböző rétegeit is felvillantani, hogy ezzel árnyaljam a jelenlegi szakirodalom alapján megismerhető képet. Az intézmény átfogó történetével eddig csak Gergely Ferenc és Kiss György 1976-os kötete foglalkozik, melyben tükröződik a szocialista történetírás szemlélete. A szerzők a szervezet bemutatásakor annak katonai meghatározottságát emelik ki. A második világháborúhoz közeledve a katonai befolyás ténylegesen meghatározta a levének nevelésének arculatát. De úgy gondolom, hogy a szervezet létrejöttékor és az 1920-as években a katonai dominancia mértéke ennél csekélyebb.

Vizsgálatomban a levénteintézményre és a korszakra vonatkozó hazai szakirodalmat használom fel. Elemzésemet a korszakban megjelent egyes sajtótermékek, levéltári források bevonásával hajtom végre. A szervezet saját kiadású periodikáinak (*Levente, Szebb Jövőt!*) tartalmát is figyelembe véve. A szervezet létrejöttének bemutatásakor a testnevelési törvény rövid elemzésére is kitérek.

## Előzmények

A bevezetőben már utaltam arra, hogy a HM volt az, aki a dualizmustól kezdődően képviselte azt az álláspontot, miszerint az ifjúságot katonai előnevelés alá kell vetni.<sup>62</sup> 1868-ban a véd-erőtörvényben módosították és csökkentették a katonai szolgálat idejét. Ezt természetesen a HM nem fogadta lelkesedéssel, hiszen a kiképzés időtartamának csökkentése nem járul hozzá a kezdő katonák – akik a fiatal férfi lakosságot jelenti – kiképzésének eredményéhez. Így alternatív úton szeretnék volna biztosítani, legalább a fizikai erőnlét és az alapvető katonai alapismeretek meglétét a fiatalság számára. (TORNAY, 1936: 41-32)

A katonai lobbisikerességének tekinthetjük az 1868. évi 38. törvénycikk megszületését. A törvényben beleépítik a tantervbe a testnevelést, mint tantárgyat és a katonai alapismereteket. Itt merül fel először az ország történetében, hogy a testnevelés tantárgy és a katonai előnevelés célja azonos, ezért valamilyen szinten egyben kell oktatni őket. (GERGELY – KISS, 1976: 11) Ám ezek a rendelkezések a gyakorlatban nem valósulhattak meg az egész országra kiterjedten, mert pénzügyi keretek nem voltak biztosítva. Így ez a kezdeményezés csak papírforma maradt. (TORNAY, 1936: 43-44)

Ezek után az Osztrák-Magyar Monarchia időszakából a katonai előneveléshez köthető ifjúsági programok a lövésztanfolyamokra és a lövészversenyekre szűkültek le. Különböző adatok léteznek arra vonatkozólag, hogy mekkora volt ezeknek az eseményeknek a száma és hány fiatal érték el. Részletes ismertetésük nem járulna hozzá témánk megértéséhez, de azt rögzíthetjük, hogy igen alacsony számban és az ország területén nem egyenletesen elosztva valósultak meg ezek. Erre a következtetésre jut az 1906-ban megtartott konferencia is a témában, ahol az ifjúsági előnevelés témájával foglalkozó egyének és csoportok vettek részt. (GERGELY – KISS, 1976: 12-13) Érdemes kiemelni, hogy ezen a konferencián megjelent az a nézőpont is, miszerint a katonai nevelés beillesztése a testnevelés órák keretébe nem szerencsés és valójában nem szolgálja az ifjúság testi fejlődését.

## Az OTT létrejötte és a koncepciók

A konferencia megtartása után tovább folytatódtak a lövészversenyek szervezései, amelyek már több fiatal érték el, mint 1906 előtt. A HM lobbijának köszönhetően 1913-ban létrejött egy országos szervezet, az Országos Testnevelési Tanács (OTT), mely a Vallás- és Közokta-

---

<sup>62</sup> Tornay Károly 1936-ban megjelent kötetében foglalkozik röviden a levénteintézmény létrejöttének előzményeivel. Gergely Ferenc és Kiss György közös kutatásuk során (1976) részletesen foglalkoztak azzal, hogy bemutassák az intézmény létrejöttének előzményeit. Azóta átfogó munka ezzel kapcsolatban nem született.

tásügyi Minisztériumnak (VKM) volt alárendelve. Továbbá a pénzügyi finanszírozás megoldására létrejött ekkor az Országos Testnevelési Alap is. (TORNAY, 1936: 43)

A szervezet elkezdte kidolgozni az ifjúságnevelés kereteit. Az első világháború természetesen lassította ezt a folyamatot, érthető módon nem ez volt a prioritás. 1916-ig két tervet dolgoztak ki, egyet az OTT keretein belül Galambos Ede vezetésével. A másikat, nem sokkal később, a HM irányítása alatt készítették el. Ezt a két tervet részletesen ismerteti Gergely Ferenc és Kiss György már hivatkozott munkája. Én ezeket nem kívánom hasonlóan részletekbe menően bemutatni, csak a főbb jellegzetességeiket emelem ki.

A tervzetek alapvetően nem térnek el egymástól, az utóbbi az előbbire épít. Mindkétben hangsúlyozzák az iskolán belüli és az iskolán kívüli testnevelés fontosságát. Tisztázzák, hogy ezeket kivitelezni egységesen igen nehéz. Megállapítják, hogy az iskolai oktatásban résztvevő fiatalok körében a testnevelés órák számának növelésével lehetne látványosabb eredményt elérni. Míg az iskolai oktatásban nem résztvevő fiatalok képzése nehezebb kérdés. Számukra társadalmi és sportegyesületek létrehozásával van lehetőség eredményt elérni.

A lényeges különbség abban mutatkozott a két koncepció között, hogy *önkéntes* vagy *kötelező* jelleggel történjen az ifjúság testi és katonai előnevelése. Galambos Ede az önkéntes, de államilag támogatott szerveződés mellett állt, míg a HM az állam által kötelezte volna az ifjúságot a részvételre a létrejövő szervezetben. A HM állami finanszírozás mellett, de a saját befolyása alatt képzelte el a szervezet működését. (GERGELY – KISS, 1976: 18-19) Ezzel kapcsolatban idéznék egy rövid részt a tervzetből: „*A legideálisabb állapot, melyre törekednünk is kell, az volna, ha az ország minden egyes lakosa a gyermekkortól legalább 18 éves koráig megszakítás nélkül testi és erkölcsi nevelésben részesülne, és erre vonatkozóan törvényes rendelkezés tételnek.*”

Elmondható, hogy 1918-ra elkészült két kiforrott koncepció, melynek keretében elképzelték az ifjúság egységes s államilag támogatott nevelését. A háború ideje alatt azonban ennek további részletekbe menő kidolgozására és kivitelezésére nem volt lehetőség.

Az Országos Testnevelési Tanács még az Osztrák-Magyar Monarchia idején jött létre. A Horthy-korszakban újra életre hívták az OTT-t és tovább működött. Ez volt az a csúciszerv, amely összefogta az ország testnevelés ügyének kiteljesítésében dolgozó egyéneket és érdekeket. Így a leventeintézménnyel is itt foglalkoztak részletesen, végül itt alakították ki pontosan a szervezeti kereteit.

## **Trianoni békeszerződés hatása a szervezetre nézve**

Az első világháború és annak lezárása számos változást hozott a társadalom és az állam mindennapi életében. A határok megváltozása, a közúthálózat elpusztulása, lakások és az állatlomány jelentős részének elpusztulása, és még sorolhatnánk a további újonnan kialakult körülményeket. De itt témánk megértése érdekében csak a békeszerződés katonai vonatkozásaival foglalkozunk. Annak sem az egészével, hiszen annak egyes részletei, mint például a flotta átadásának kötelezettsége, talán közvetlenül nem befolyásolták az intézmény létrejöttét.

Az állami ifjúságnevelő szervezet létrehozásában fontos mérföldkő a trianoni békeszerződés, mely keretek közé szorította az ország önvédelmi lehetőségeit. A trianoni békeszerződés V. részének 103-104. §-a így szól: „*Az általános katonai védkötelezettség Magyarországon megszűnik. A magyar hadsereg felállítása és kiegészítése a jövőben csak önkéntes kötelezettség útján fog történni... A magyar hadsereg katonai erejének összege, nem haladhatja meg a 35 000 embert, beleértve a tiszteket és pótkeretek csapatait is...*” (GERGELY – KISS, 1976: 36).

Ezek és a további rendelkezések lehetetlenné tették a katonaság fejlesztését és az ország védelmének megszervezését. A HM ezért is támogathatta egy olyan intézmény felállítását, melyben a testedzés, a fegyelem kialakítása fontos célként jelent meg. Ezek a célok azt szol-



gálták, hogy a következő generáció felkészültebben tudja megvédeni az esetleges újabb háborúban az országot. Jelenleg úgy tűnik, hogy a trianoni rendezések okán kialakult külpolitikai és belpolitikai helyzetre vezethető vissza, hogy végül az önkéntes koncepciót elvetették. A trianoni békeszerződés korlátozásaira adott válasz volt – az ország vezetése által is támogatott – irredenta és revizionista eszmék elterjedése Magyarországon. Ezek a társadalom minden rétegében megjelentek, így a létrejövő állami szervezetben is markánsan jelen voltak.

### 1921. évi LIII. törvénycikk

Több mint két éves munka, egyeztetések után, melyek az OTT-ben zajlottak, 1921-ben az LIII. törvénycikkkel létrehozták a leventeintézményt, mely az állam feladatává tette a testnevelést és kötelezte a hímnemű lakosságot a testnevelésre 21 éves korig.

A törvénycikk a *Testnevelésről* alcímet kapta. Érdekessége, hogy egyetlen szóval sem szerepel a levente, vagy leventeintézmény kifejezés a törvény szövegében, az elnevezés később alakult ki. Ez egy kerettörvény, melyet később a VKM tölt fel rendeletekkel és utasításokkal. Tehát ez az intézményes folyamat első lépésének tekinthető. A 10. paragrafusban a következőt olvashatjuk: „*A vallás- és közoktatásügyi miniszter által a testnevelési szakemberekből, orvosokból, tanférfiakból és sportszövetségekből alakított Országos Testnevelési Tanács feladata a testnevelési kérdésekben véleményt nyilvánítani és javaslatokat tenni. E tanács a vallás- és közoktatásügyi miniszter által kijelölt ügyekben felügyelő és végrehajtó szervként is működik. Szervezeti szabályait és hatáskörét kultusz-kormányrendelet állapítja meg.*”

A VKM feladatába sorolja a szervezet működtetését, de az OTT-val és a többi érdekelt minisztériummal együtt kell dolgoznia. Ezzel a törvénnyel elindult a szervezet létrehozása, az intézményes keret kialakítása. Bár formálisan nincs megjelölve itt a HM, de a szervezet alakításában a hadsereg irányítása is részt vállalt.

Gergely Ferenc és Kiss György – a már többször hivatkozott és idézett könyvben – úgy mutatja be a leventeintézmény történetét, mintha a HM állna a háttérben és lényegében ő döntené el a sorsát és ő határozná meg a tananyagot és a képzési fókuszot. Ezen állítás hitelessége a Horthy-korszak elején nem bizonyított. A már említett Tornay Károly reprezentatív írásában amellet érvel, hogy a leventeintézmény elsősorban testnevelési szervezet, ez az egyetlen célja és ilyen indokkal jött létre. (TORNAY, 1936: 224) Ezt támasztja alá az, hogy az 1921. évi LIII. törvénycikkben nincs említve a HM és a katonaság és a célját a törvénynek a testnevelésben rögzíti. Természetesen az intézmény reprezentatív emlékkönyvében megfogalmazódó vélemény biztosan nem elfogulatlan. Tagadhatatlan, hogy a szervezetre befolyással volt a HM, de ennek mértéke kezdetben – a Katonai Ellenőrző Bizottság jelenléte miatt is – alacsonyabbnak mondható.

Az 1921. évi testnevelési törvényben csak a fiú lakosságra vonatkozik a testnevelés gyakorlásának kötelezettsége. A lányokat nem véletlenül hagyták ki a törvényből és így a leventeintézményből. A Horthy-korszakban a két nem neveléséről eltérően gondolkoztak, mint napjainkban. A fiúkat és a lányokat ekkor még többnyire külön iskolákban vagy elkülönülő iskolai épületekben tanították. A keresztény-nemzeti nevelési modellben a lánynevelés a háziasszony és az anyai szerep megerősítésére koncentrált. Ezt támogatták a magyarországi történelmi egyházak is. Majd a második világháború alatt, 1941 októberében megszületett az a törvény, amely a fiú lakosságon túl, a lányok számára is elérhetővé tette a leventeintézményben való részvételt. Tehát a fiú lakosságtól eltérően a lányok önkéntesen léphettek be a leánylevente szervezetbe. Ezekkel a körülményekkel az egyház is ki tudott egyezni.

A lányok bevonása a leventeintézmény tevékenységeibe azért ekkor történhetett meg, mert eddigre Magyarország háborús állapotban állt. A hátszországban szükség volt bevonható munkaerőre. Ennek érdekében a lányok, ahol erre lehetőség volt, helyettesítették a férfiakat.

Részt vettek a vöröskereszt tevékenységében, valamint légvédelmi képzéseken is, és további olyan munkákat láttak el, melyek a háború alatt fontosak voltak. (GERGELY – KISS, 1976: 219-223)

### Főbb nevelési célkitűzések

Miután röviden ismertetem a leventeintézmény létrejöttének előzményeit, körülményeit és a trianoni békeszerződés serkentő hatásait az intézmény létrehozásához, rátérek a szervezet pedagógiai programjának értelmezésére. Láthattuk, hogy ez nem egyből alakult ki, hanem az évek során fokozatosan épült ki.

Ha csoportosítani kívánjuk a leventeintézmény nevelési célkitűzéseit, akkor a következő öt fókuszot találjuk:

1. Testi nevelés
2. Hazafias nevelés
3. Valláserkölcsei nevelés
4. Népművelés
5. Katonai alapismeretek

Ezeket a nevelési csomópontokat már a Horthy-korszakban határozták meg így, melyek tükröződnek az oktatási segédletek tartalmán is. Ezek voltak azok a főbb területek, melyeken fejleszteni kívánták a magyar ifjúságot. (TORNAY, 1936: 241)

A pedagógiai program kialakításakor igyekeztek figyelembe venni az akkori kortárs szakirodalmakat. Az intézmény maga is állított elő – elsősorban a leventeoktatók számára – kiadványokat, folyóiratokat és oktatási segédleteket. A következőt írja Tornay Károly 1936-ban: „Az elmúlt 14 esztendő terméke mindössze néhány füzet, könyv, újság és folyóirat. A Leventeintézménynek többre nem is volt szüksége. Ennek főképpen az az oka, hogy az intézmény, mint a testneveléssel foglalkozó egészségügyi intézmény, már kezdettől fogva a kialakult magyar testnevelési irodalomból táplálkozott. Készen kapta az anyagot, s azt pusztán csak alkalmaznia kellett.” (TORNAY, 1936: 44, 185)

A szervezet saját kiadványai közül ki kell emelnem Ary Lajos 1927-es munkáját, melynek címe: „A Levente kiképzése”. Ebben az elsősorban oktatóknak szánt oktatási segédletben külön-külön szakemberek írtak arról, hogy hogyan kell oktatni a különböző sportágakat és tananyagokat.

Ebből következzenek egy felsorolás a sportágakat illetőleg (ARY, 1927: 1-5):

1. Úszás
2. Atlétika
3. Szertorna
4. Ökölvívás
5. Talajtorna
6. Céllövészet
7. Labdarúgás
8. Birkózás stb.

A nevelési/pedagógiai programra nem úgy kell tekintenünk 1921-ben, mint egy elkészült és kiforrott rendszerre. Mint láthattuk, Ary Lajos munkája az 1921. évi LIII. törvénycikk után 6 évvel készült el. Folyamatosan formálódott az, hogy mit és hogyan kell oktatni az intézmény keretein belül.

A leventeintézmény úgy alakította pedagógiai programját, hogy a kitűzött nevelési célokat minél jobban meg tudja valósítani. Ennek érdekében a külföldi és hazai mintákat megpróbálta adaptálni és saját szájára íze szerint formálni. Így a pedagógiai program az 1920-as években állandó fejlődésen ment keresztül, ami az 1930-as években is folytatódott.

Sokat merítettek ezen a téren az országban működő nemzetközi cserkész mozgalom hazai képviselőjétől, a Magyar Cserkész Szövetségtől (MCSSZ).<sup>63</sup> Ezt láthatjuk abban, hogy Ary Lajos kötetének megjelölt főbb felhasznált magyar nyelvű forrásmunkáinak 25%-a az MCSSZ-hez kötődik. (ARY, 1927: 790) Fontos megemlíteni, hogy ezek a munkák a pedagógiával, oktatói munkával vannak kapcsolatban.

Másik érdekes kapcsolódás a cserkészethez az, hogy mikor Tornay Károly már említett munkájának végszavában 9 pontban meghatározza azt, hogy miben kell fejleszteni az intézményt. A sorban a 7. pont a következő: „*A leventék részére a cserkész törvényekhez hasonló törvények életbeléptetése, vagy ugyanazoknak a változatlan átvétele.*” (TORNAY, 1936: 222-223) Ezután bővebben kifejti, hogy azért szükséges ez, mert a cserkészeknél ez bevált módszer, így érdemes megpróbálni a leventéknél is. Az intézmény először 7 pontból álló, majd 10 pontra kiegészített, ún. leventetörvényeket vezetett be.<sup>64</sup> Ezek a törvények erkölcsi iránymutatást adtak a tagságnak, eszményi példát kitűzve eléjük.

Érdekes azonban a leventetörvényekre úgy tekintenünk, hogy bennük a szervezet tömörítve megfogalmazza, hogy milyen téren szeretné a fiatalságot fejleszteni. Az erkölcsi iránymutatásban megjelennek a következő általános értékek: a hazaszeretet, a nemzeti érzés és nemzettudat, a becsületesség és hagyományőrzés. Ezek mellett megfigyelhető, hogy a szervezetre fontos hatást gyakorló erőknek, az egyházaknak és a sport lobbinak, valamint a hadseregnek a céljai is megfogalmazásra kerülnek az erkölcsi iránymutatásban. Ide sorolhatóak a testedzésre vonatkozó és a vallásos és katonás részek a levente törvényekben. A törvények vizsgálatából kitűnik, hogy a szervezetre nem csupán a hadsereg érdekeit szolgáló intézményként kell tekintenünk, mert nevelési programja nem egyfókuszú. A leventeintézmény sokkal komplexebb, átfogóbb nevelési programot kívánt megvalósítani, mint a katonai előképzés.

## Összegzés

A magyar fiatalság nevelésének lehetősége az iskolán kívül, már az Osztrák-Magyar Monarchia idején is felmerült. A kérdést ekkor a HM vetette fel és az volt a célja, hogy a katonai tananyag bizonyos részét beleültesse az iskolai képzésbe. Az 1870-1910 közötti időszakban számos lövészeti versenyt és képzést tartottak országszerte a katonaság szervezésében.

Az első világháborút megelőzően létrejönnek különböző koncepciók az ifjúság nevelésével kapcsolatban. Ezek a következő gondolatok mentén szerveződnek: *önkéntes-kötelező*, már *létező szervezet vagy új létrehozása*. Az Országos Testnevelési Tanács (OTT) létrejöttével felgyorsul a szervezés. Majd a trianoni békeszerződéssel párhuzamosan, az ország megváltozott körülményeinek hatására 1921-ben létrejön az a testnevelési állami szervezet, amely később a leventeintézmény nevet kapja. Ez a kötelező tagságú szervezet folyamatosan bővült, fejlődött, melynek következtében 1943 végére már taglétszáma majdnem elérte az 1 300 000 főt.

---

<sup>63</sup> Azért releváns ezt felhozni itt, mert az MCSSZ-nek kiforrott pedagógiai programja és szakirodalma volt már az 1920-as évek elején.

<sup>64</sup> 1. A levente megtartja fogadalmát.

2. A levente istenfélő és vallásos kötelességeit teljesíti.

3. A levente szereti hazáját, a nemzet hagyományait és hőseit tisztelteli s önmagában a harcos erényeket neveli.

4. A levente hű az államfőhöz: a törvényeket és a hatóságok rendelkezéseit tiszteletben tartja.

5. A levente szereti a szüleit és ragaszkodik a családjához.

6. A levente előljáróinak és feljebbvalóinak bizalommal és szívesen engedelmeskedik.

7. A levente lovagias, megbecsüli, segíti leventebajtársait, magyar testvéreit.

8. A levente nemesíti lelkét, ápolja és edzi a testét: harcra készül.

9. A levente jellemes, józan életű és vidám, mindig igazat mond, a fellépése öntudatos, katonás és fegyelmezett.

10. A levente óvja és gyarapítja a nemzeti vagyont: a hazáért becsületérzéssel él, tanul, dolgozik és küzd.

(BLASSZAUER, 2002: 15) Az intézmény pedagógiai programját a rendelkezésre álló szakirodalmak, illetve más ifjúságnevelést végző szervezetek mintája alapján fejlesztette tovább.

Kompromisszum jellegű szervezetnek tekinthető a leventeintézmény, hiszen ahogyan láthattuk, több (érdek) csoport is támogatta a létrehozását. Nem kizárólagosan a hadsereg érdekeit szolgálta. Emellett a sportkultúra terjesztői és az egyházak is be tudták építeni a programjukat leventecsapatok életébe, nevelési programjába. A második világháború kitöréséhez közeledve azonban vitathatatlanul a hadsereg céljait, illetve a honvédelemi érdekeket kezdte el szolgálni az állami ifjúságnevelő intézmény.

## **IRODALOM**

ARY Lajos (1927): A levente kiképzése. Budapest.

BLASSZAUER Róbert (2002): Az IHNETOV munkanaplója, Vitéz Bély Alajos vezérezredes Hadtörténelmi Levéltárban őrzött irataiból 1941-1943. Petit Real Könyvkiadó, Budapest.  
<http://mek.oszk.hu/04900/04982/html/#d1e23758> [2018.11.10.]

DORKA Péter (2004): Klebelsberg Kunó sportpolitikája. Új Pedagógiai Szemle, 54, 12. szám. 112-116.

GERGELY Ferenc – KISS György (1976): Horthy leventéi: A leventeintézmény története. Kossuth Kiadó, Budapest.

ROMSICS Ignác (2010): Magyarország története a 20. században. Kossuth Kiadó, Budapest.

SZENDI Emma (2002): A fővárosi pedagógustársadalom kultúrtörténete a két világháború között (1920-1938). Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.

TORNAY Károly (1936): A leventeintézmény története. Budapest.

## VÉGH JÓZSEF

# A NEVELÉS CÉLJA ELLEN WHITE ÍRÁSAIBAN ÉS A KORTÁRS AMERIKAI NEVELÉSFILOZÓFIAI IRÁNYZATOK SZERINT. ÖSSZEHASONLÍTÓ TANULMÁNY A REDEMPTÍV PEDAGÓGIA PARADIGMÁJÁHOZ

### Összefoglaló:

*Ellen Gould White (1827-1915) munkásságával a magyar nyelvű neveléstörténeti kutatások eddig még nem foglalkoztak. Pedig a szellemiségét, pedagógiai és gyakorlati útmutatásait követő intézmények száma körülbelül nyolcezerre tehető, melyekben több mint másfél millió diák tanul. Nem csak a nagyságrend miatt érdemes megismerni neveléelméletét, hanem azért is, mert a keresztény nevelésfilozófiákkal és a kortárs főbb amerikai nevelési irányzatokkal összehasonlítva számos eredeti gondolatot fedezhetünk fel. Műveiben nem csak a keresztény pedagógiát különbözteti meg a szekuláris pedagógiáktól, hanem a keresztény szemléletű pedagógiai filozófiáktól is egyértelműen elkülöníti, megteremtve a „redemptív” pedagógia elméletének szerintem joggal paradigmátikusnak nevezhető keretrendszerét.*

**Kulcsszavak:** Ellen G. White, nevelésfilozófia, pragmatizmus, gyermektanulmányozási mozgalom, kétkezi munka mozgalom, John Dewey, Stanley Hall, redemptív pedagógia

KNIGHT (2010) a „*redemptive education*” kifejezést használja White neveléelméletére. A „redemptív<sup>65</sup> pedagógia” szókapcsolat tudomásom szerint még nem használatos a magyar nyelvű szakirodalomban, de a White-i paradigmát nagyszerűen kifejezi. Vajon nem túlzó-e neveléelméleti paradigmáról beszélni? Hiszen a paradigma kuhni meghatározás szerint a tudomány tárgyaról, a lehetséges kérdésfeltevések határaitól, az „értelmes” problémákról, és az azokra adható „jogos” megoldásokról szól. (KUHN, 1984) Ilyen értelemben beszél KOZMA (2001) az ezredforduló neveléstudományi paradigmáiról, amikor megkülönbözteti a „katedrapedagógiát”, illetve a pedagógia viselkedéstudományi és társadalomtudományi paradigmáit. Kozma paradigmái inkább a neveléstudományt művelők szakmai tradíciói, s mint ilyenek nem annyira váltják egymást, hanem egymás mellett haladnak. Ugyanígy, amikor NÉMETH András és PUKÁNSZKY Béla (1997) áttekintik a magyar neveléstudomány *paradigmatikus* irányzatait, akkor időben és térben egymás mellett létező, de korántsem egymást felváltó, hanem egymással „polemizáló” paradigmákat mutatnak be. Ide kapcsolható Ballér Endre írása, amely épp abból a szempontból elemzi a magyar neveléstudományi irányzatokat, hogy azokban miképpen lelhetőek fel a „pozitív kontinuitás” (BALLÉR, 1992: 108) jellemzői.

A fentiek fényében tehát a White-i neveléelméletre is jogosan alkalmazható a paradigmátikus jelző, mert az a neveléstudomány addigi narratíváitól különböző, azt gazdagító és kiegészítő kérdések feltevésére, és problémamegoldásokra ad lehetőséget. „*Education*” című

---

<sup>65</sup> A „redemptív” kifejezés nem idegen a magyar neveléstudományi szakirodalom szókészletétől. A „redempció”, illetve a „redemptív-szelf” kifejezésekkel együtt MCADAMS (2006) művének a Magyar Pszichológiai Szemlében megjelent recenziójában (DI BLASIO, 2008) jelent meg. Jelentése ott az élettörténeti narratívák „jövátételi” dimenziójára utal, amely az élet nehézségeit segít elviselni.

művében a nevelésfilozófia legalapvetőbb kérdéseit úgy válaszolja meg, hogy ezzel nem csak a keresztény pedagógiát különbözteti meg a szekuláris pedagógiáktól, hanem a keresztény szemléletű pedagógiai filozófiák és irányzatok között is jól megkülönböztethetően – *paradigmatikusan* – határozza meg az adventista<sup>66</sup> nevelélmélet keretrendszerét. Hogy ennek értékét felbecsülhessük, ellenpólusként hadd idézzem az amerikai filozófus, Gordon Clark véleményét, aki szerint sokszor a keresztény nevelés nem más, mint „*pogány nevelés a kereszténység csokoládémázával bevonva*” (CLARK, 1946: 210), pedig mint hozzáteszi, nem a külső édes bevonat, hanem a pirula az, ami az igazi hatást okozza.

White nevelésfilozófiai munkásságával azért is érdemes részletesebben foglalkozni, mert napjainkban közel kétfélmillióan tanulnak a 8.208 adventista intézmény valamelyikében, 102.779 tanár segítségével.<sup>67</sup> Ezeknek az iskoláknak hivatalosan deklarált pedagógiai filozófiája pedig White munkásságára épül (*A Statement of Seventh-day Adventist Educational Philosophy, 2001*).

## Szakirodalmi előzmények

Az első publikáció SUTHERLAND (1900) könyve, melyben a kortárs szerző több helyen idéz White-tól a nevelés célját illetően anélkül, hogy azt módszeresen tárgyalná. Az első szisztematikus áttekintés fél évszázaddal később jelent meg (CADWALLEDER, 1949), melyben a nevelés céljaival foglalkozó rész 18 elvet sorol fel hozzájuk kapcsolt White-i idézetekkel. NELSON és MANALAYSAY (1971) huszonegy témakör alá rendezve lényegében egy idézetgyűjteményt állított össze, melynek egyike a nevelés céljaival foglalkozik 47 idézettel. HOOK (1978) az Avondale-i iskola létrehozásának kontextusában tárgyalja White gondolatait a nevelés céljáról. KNIGHT (1985) a nevelés céljával kapcsolatos „mítoszokat” tárgyalja négy alfejezetbe csoportosítva White gondolatait. Az adventista világegyház által 1952-ben kiadott *Philosophy and Objectives of Seventh-day Adventist Education* és az 1992-ben készített *Lake Union Conference Education Code* kiadványokból jól megérthető az egyháznak Ellen White nevelésfilozófiájához, illetve annak alkalmazásához kapcsolódó hivatalos álláspontja. Ami a hazai szakirodalmat illeti, White nevelésfilozófiájával foglalkozó írást nem találtam.

## A kutatás forrásbázisa és módszere

A tanulmány legfontosabb forrásbázisai a *The Ellen G. White ® Estate, Incorporated* (White hagyatéka) digitális adatbázisában található ötvenezer oldalas kiegészítő kéziratgyűjtemény és a *James White Library of Andrews University* (James White egyetemi könyvtár) digitális gyűjteménye. A feldolgozás az elméleti, deduktív kutatás módszertanát követi, ami a témával kapcsolatos White-i gondolatok szisztematikus feltérképezése és rendszerezése, majd azok összevetése a kortárs amerikai nevelési irányzatoknak a nevelés céljával foglalkozó tételeivel.

---

<sup>66</sup> A Hetednapos Adventista (röviden adventista) keresztény irányzat a 19. század közepén Amerikából indult, és jelenleg több mint 20 millió tagot számlál.

<sup>67</sup> Seventh-day Adventist World Church Statistics 2015 (October 2016).

<https://www.adventist.org/en/information/statistics/article/go/-/seventh-day-adventist-world-church-statistics-2015/> [2018.12.01.]

## A nevelés célja a főbb nevelésfilozófiai irányzatok szerint a 19. század második felében és a 20. század elején az Amerikai Egyesült Államokban

Az első White írás a nevelésről „*Proper Education*” címmel jelent meg 1872-ben, míg az első ilyen témájú írásgyűjteménye 1886-ban „*Selections from the Testimonies Concerning the Subject of Education*” címmel. „*Education*” című könyvét 1903-ban adták ki, majd halála előtt két évvel, 1913-ban jelent meg a „*Counsels to Teachers, Parents and Students Regarding Christian Education*”. Érdeemes tehát a tizenkilencedik század második felének és a huszadik század elejének jelentősebb amerikai nevelésméleti megközelítéseit röviden áttekinteni.

KÉRI Katalin (1996) a XIX. század végét úgy jellemzi, mint a herbartianus pedagógia elleni erőteljes támadások, és a reformpedagógiák születésének időszaka. Mint írja, a pedagógiai gondolkodást igazán megtermékenyítő két nagy irányzat a pragmatizmus és a gyermektanulmányi mozgalom volt.

Knigh *„Philosophy & Education”* című könyvében a pragmatizmust úgy vezeti be, mint „*Amerika hozzájárulása a filozófiai gondolkodás történetéhez*” (KNIGHT, 1980: 67). A tradicionális filozófiák (ide értem az idealizmust, realizmust, neo-skolaszticizmust) statikusak voltak abban az értelemben, hogy egy stabil és lassan változó tudás és ismeretanyaggal, realitással kellett foglalkozniuk. A 19. század második felére azonban a változás lett az emberi létezés egyik legmeghatározóbb sajátossága. A kor emberének a változással kapcsolatos kihívásra való válaszaként is értelmezhető a biológiai és társadalomlélektani darwinizmus kibontakozása és széles körben való elfogadása, a pragmatizmus (vagy experimentalizmus, illetve instrumentalizmus, ahogy Dewey nevezte inkább) pedig a filozófia válasza volt a kor kihívásaira. Maga James úgy határozta meg a pragmatizmust, mint „*egy olyan attitűd, amely leveszi tekintetét az elsődleges dolgokról, az elvekről, a 'kategóriákról'... és a végső dolgok, a gyümölcsök, a következmények, a tények felé tekint.*” (JAMES, 1907: 54-55) A pragmatista gondolkodás legteljesebb és legnagyobb hatású nevelésméleti szempontú kifejtését Dewey írásaiban találjuk. Szerinte magát a filozófiát úgy lehetne meghatározni, „*mint a nevelés általános elméletét*”, feltéve, hogy a nevelést úgy tekintjük, mint „*a természetre és embertársainkra vonatkozó fundamentális diszpozíciók kialakításának folyamatát*” (DEWEY, 1916: 383). Számára a pusztán elméleti, elvont, szimbólumokkal és verbalizmusokkal operáló filozófia haszontalan. Ennek megfelelően az iskolai nevelésnek nem az a célja, hogy a tanulókkal az eddig feltárt ismereteket sajátítsa el, hanem magának az ismereteknek a megszerzésére kell, hogy képesítse őket. A nevelés „*elsősorban a fejlődés a növekedés folyamata. És ami fontos az maga a folyamat, és nem csupán az eredmény.*” (DEWEY, 1964: 4) Az osztálytermet fel kell, hogy váltsák a kísérletezésre, tapasztalatszerzésre, tudományos és művészeti tevékenységekre alkalmas színterek. Dewey azt tartotta kívánatosnak, hogy a fejlődés egyénre szabott legyen, de szorosan kötve a társadalom kívánalmaihoz. „*A készségek megszerzése önmagában nem cél. Eszközök, amelyeket használni kell, és használatuk az, ami hozzájárul a közös és egymással osztozott (shared) élethez. Ezek valójában azért vannak, hogy az egyént jobban képesítsék az önfenntartásra és az önbizalmat adó függetlenségre. De mindaddig, amíg ez utóbbi nem helyeződik a másokért való szolgálat kontextusába, a megszerzett képességek énközpontúan és önző módon lesznek felhasználva, és eszközül lehetnek egy kiművelt ravaszsághoz, amellyel az egyik személy megszerzi mások javait. Túl gyakran, valójában maguk az iskolák, azzal, hogy bíznak a versengésre való ösztönzésben, és különféle kitüntetések és díjakat adnak, csak kialakítják és megerősítik azokat a diszpozíciókat, amelyek az egyént olyanná formálják, hogy amikor elvégzi az iskolát, akkor különleges talentumait, vagy kiválóbb képességeit úgy fogja felhasználni, hogy túljárjon társai eszén, anélkül hogy szem előtt tartaná mások jólétét is. Ami igaz az iskolában megszerzett képességekre, ugyanúgy igaz az ott szerzett tudásra is. A nevelés célja és a tanultak értékének végső próbája azok használata és alkalmazása mindannyiunk közös életének továbbvitelében és javításában.*” (DEWEY, 1964: 11)

Dewey a nevelésre, mint a demokratikus társadalom fejlesztésének módszerére tekintett. A nevelésről alkotott filozófiájának három meghatározó hatású tényezőjét sorolja fel, ezek „*a kísérleti módszer fejlődése a tudományokban, az evolucionista gondolatok a biológiai tudományokban és az ipari reorganizáció.*” (DEWEY, 1916) Ezek természetesen implikálják a tananyagot, a pedagógia kívánatos módszereit, ahogy erről már volt szó, de természetesen a nevelés céljának meghatározására is kihatnak. A nevelés célja, hogy „*képessé tegye az egyéneket, hogy folytathassák nevelésüket... folyamatos kapacitás a növekedésre*” (DEWEY, 1964: 117), és erre csak egy demokratikus társadalomban lehet lehetőség. Vagyis a nevelés útján fejlődhet a demokrácia, és csak demokráciában értelmezhető az igazi nevelés.

A korszak másik, a pedagógiát megtermékenyítő (sőt magának a pedagógia tudományának nevet adó) irányzata, a gyermektanulmányozási mozgalom volt, amelynek indulása G. Stanley Hall nevéhez köthető. A kor általános vélekedésével szemben kimutatták, hogy a gyermek gondolkodásmódja, érzelmvilága, etikai, morális fejlődése, a valóság és képzeletének egymáshoz való viszonya, és még számtalan egyéb sajátossága gyökeresen különbözik a felnőttétől. Hall az ideális iskoláról írt cikkében ezt írja: „*Kezdve a gyakran a szavakban rejlő mély filozófiával, a 'school' vagy 'schole' jelentése pihenés, a munkától való mentesség, annak az eredeti paradicsomnak a megőrkítése, amelynek teremtése a létért való küzdelem kezdete előtt történt. Az emberi gyermekkor meghosszabbítását jelöli, és a nem kevésbé fontos adolescencia kitolását. Az egészségnek, a növekedésnek és az öröklésnek (heredity) szentelt, amelyből egyetlen font felér egy tonna oktatással. Az ifjúság gondviselőinek elsősorban arra kell igyekezniük, hogy ne álljanak a természet útjába, és hogy megelőzzék az ártást, hogy kiérdemeljék a gyermekek jogainak és boldogságának védelmezői büszke címét. Mélységesen át kell érezniük, hogy a gyermekkor, ahogyan frissen Isten kezéből érkezik, nem romlott, hanem annak a dolognak a túlélését illusztrálja, ami a világon a legtökéletesebb; meggyőződésükkel kell, hogy váljon, hogy semmi más nem méltó annyira a szeretetre, tiszteletra és szolgálatra, mint a növekedő gyermek teste és lelke.*” (HALL, 1901: 475)

Ezek a gondolatok új érárt nyitottak az amerikai nevelésügyben. A tananyag részévé tették a művészeti nevelést, a zenét, kertészkedést, a gyakorlati foglalkozást, háztartási ismereteket és a testnevelést. Játzóteret és rekreációs eszközöket biztosítottak a felfrissülés érdekében.

Itt kell említést tennem a 19. és 20. század fordulójának egy harmadik meghatározó irányzatáról, nevezetesen a kétkezi munka (manual labor), illetve a szakmára való (vocational) nevelés mozgalmáról. Gyökerét Európában találjuk, a Fellenberg-féle iskolákban, és Pestalozzi munkásságában. A kétkezi munkát propagáló mozgalom Amerikában a 19. század közepéig éreztette hatását, hirdelve, hogy a test nevelése, gyakorlatozása elhanyagolásának következménye a szellemi előmenetel gyengítése, lassítása. Az 1831-ben New Yorkban megalakuló *Society for Promoting Manual Labor in Literary Institutions* megbízottja, Theodore D. Weld kongresszusi jelentésében ezt írja: „*Isten kijelentette a nevelésre vonatkozó akaratát, és ennek a kinyilatkoztatásnak egy másolatát minden embernek hozzáférhetővé tette. A természet nyelvéen van írva, és érthető magyarázó nélkül is. Ez a kinyilatkoztatás magában foglalja azt az egyetemes felismerést, hogy a test és az elme hatással vannak egymásra – ezek a hatások megszámlálhatatlanok, szakadatlanok és mindent ellenőriznek; a test folyamatosan módosítja az elmét, az elme állapotát, és az elme mindig változtatja a testi feltételeket. Ez a kettő alkotja azt a kompozíciót, amit embernek nevezünk; sem nem a testet egyedül, sem nem az elmét magában, hanem mindkettő egygyé kapcsolódik a kölcsönös törvények szerint. Ezek a kölcsönös törvények képezik az egyetlen ésszerű alapját a nevelés rendszerének... a mentális és testi nevelésnek ezért együtt kell történnie.*” (WELD, 1833: 10-11) Gyakorlati szükségszerűségek is közrejátszottak a mozgalom elterjedésében, nevezetesen a kevésbé tehetős rétegek továbbtanulása anyagi feltételének megteremtése, illetve a tandíj kifizetéséhez való hozzájárulás. A XIX. század közepére azonban többek között a gazdasági és személyi feltételek hiánya miatt a mozgalom leáldozott. Ugyancsak körülbelül erre az időre Amerikában gyakorlatilag teljesen



kihalt az inas képzési rendszer is. Ennek hiánya egyre érezhetőbbé vált a gyorsuló ütemben iparosodó országban, és már nem a test és az elme egészsége, vagy a tanulás költségeihez való hozzájárulás okán, hanem gazdasági szükségszerűségek is igényelték egy gyakorlatiasabb tananyag, majd még célirányosabban a szakképzés beindítását, fejlesztését, ahol a munkafolyamatok egyes fázisait oktatták módszeresen. Tanulmányunk szempontjából ezekből a változásokból azt érdemes kiemelni, hogy az 1880-as évekre a nevelés szakmai köreiben vita alakult ki, hogy milyen pedagógiai értékkel bír az ipari képzés, és egyáltalán az iskolák feladata-e?

Az eddigieket összegezve, mind Dewey, mind a gyermektanulmányozási mozgalom azt hirdették, hogy a legnagyobb értékkel bíró tudás a tudományos megismerésből származhat, egyedüli forrása maga a természet. A pragmatizmus keretei nem is teszik lehetővé egy esetleges természetfeletti vagy transzcendens tudás vagy igazság létezésének elméleti beillesztését. Sőt, nemcsak a vallási dogmákat veti el, de az ún. klasszikus, többségében a könyvekben található tananyagot is kevésre tartja. Mindkét irányzat a humanisztikus, naturalisztikus és tudományos gondolati megközelítést hangsúlyozza, és ennek megfelelően határozza meg a nevelés célját is. A kétkezi munka, illetve a szakképzés mozgalmi a legnagyobb értékkel bíró tudás megszerzéséhez elengedhetetlennek vélték a kézműves, ipari, műszaki készségek elsajátítását. A nevelés céljának, illetve, hogy mi a társadalom számára értékes tudás kérdései a 19. század második felére nyertek jelentőséget, többek között az iparosodás, a tudományos, műszaki, és az egyre gyorsuló gazdasági fejlődés miatt. A változásoknak megfelelni, és mind az egyén, mind a társadalom igényeit kielégíteni – ehhez az egyik első dolog, hogy a nevelési rendszert hozzá kell igazítani az új elvárásokhoz. A korszak iskoláinak többségében a tananyag „klasszikus” (görög, latin nyelv, logika, filozófia), és az ezeken alapuló megszerzett tudás nem találkozik a társadalmi szükségletekkel. Az említett reformpedagógiai irányzatok és a munkát hangsúlyozó nevelési mozgalmak is választ kerestek a jelentkező új igények kielégítésére.

### **Ellen G. White nevelésfilozófiája, különös tekintettel a nevelés céljára**

Ahogy láthattuk, Ellen White abban a korszakban élt, amikor mind az öreg kontinensen, mind az Újvilágban többek között a filozófia, az irodalom és a vallás területén is új, liberális gondolatok kaptak egyre nagyobb elfogadottságot, és a tudományban is megkezdődtek a szekuláris eszmék, különösen a darwinizmus megerősödése.

White is azon a véleményen volt, hogy a klasszikus tantárgyaknak (filozófia, görög, latin, ókori szerzők) kevés az értéke, és csak néhány tudósnek van arra szüksége, hogy ezeket tanulja. A kétkezi munka, illetve a szakmai képzés mozgalmakhoz hasonlóan fontosnak tartotta a nevelésben a fizikai munka szerepét, és lehetőleg egy szakma kitanulását. Ugyanakkor ez korántsem jelentette, hogy lebecsülte volna az intellektuális teljesítmények értékét, sőt ezekre bátorított írásaiban, de mindig egybekapcsolva azzal, hogy ezeknek csak akkor van értelme, ha hozzájárulnak a tanuló helyes lelki fejlődéséhez is. Ugyanilyen szellemben közelített a tudományos ismeretek kérdéséhez is: *„az igazi nevelés nem becsüli le sem a tudományos ismereteket, sem az irodalmi műveltséget; de magasabbra értékeli az információnál a nagyságot; a nagyság fölé helyezi a jóságot; a megszerzett intellektualitás fölé a jellemet. A világnak nem annyira nagyszerű elmékre, mint inkább nemes jellemű emberekre van szüksége. Olyan emberekre, akiknél a képességeket szilárd elvek kontrollálják”* (WHITE, 1903: 225). Ahhoz, hogy az emberiség legnagyobb szükségletének kielégítéséhez a pedagógia hozzájárulhasson, többre van szükség, mint a tudomány fejlődésére, és a bővülő ismeretek, vagy a technikai készségek átadására. Ugyan Dewey is hangsúlyozta, hogy a megszerzett tudásnak és a képességek felhasználásának a társadalom előbbre vitelét kell szolgálnia, de instrumentalizmus alapú nevelésfilozófiájába nem férhet bele a „jellem”, vagy a „jó” problémája. Ugyanígy a

gyermektanulmányozási mozgalom gondolkodási kerete is szűknek bizonyul a jellem kérdéskörének tárgyalásához, hiszen a gyermek természet szerűleg jó, és a pedagógus feladata az, hogy ne álljon a természet által diktált gyermeki fejlődés útjába.

White pedagógiai filozófiája, miközben elismeri a tudományos megismerés fontosságát, nem helyezi azt a középpontba, hanem csakúgy, mint a kétkezi munkát, illetve szakmai tudás megszerzését, egy magasabb cél elérésének szolgálatában állítja, ez a cél pedig a személyiség, a jellem formálása. „*Education*” című könyvét ezekkel a gondolatokkal kezdi: „*A nevelés mibenlétéről alkotott fogalmaink túl szűk határok között mozognak. Szélesebb látókörre, és magasabbra kitűzött célokra van szükség. Az igazi nevelés több mint bizonyos tanulmányok elvégzése. Többet jelent, mint felkészülést erre az életre. Az ember egész lényével, és lehetséges létezésének teljes időszakával kapcsolatos. A testi, a mentális és a spirituális erők harmonikus fejlesztése. Felkészíti a tanulót az ebben a világban való szolgálat örömeire, és egy magasabb rendű – az eljövendő világban végzendő kiterjedtebb szolgálat – örömeire. ... Ahhoz, hogy megérthessük, hogy mit foglal magába a nevelés munkája, szükséges mérlegelni mind az ember természetét, mind azt a célt, amiért Isten teremtette. Azt a változást is figyelembe kell venni, ami az ember állapotában történt a gonosz megismerésének bejövételével, és Istennek arra vonatkozó tervét, hogy ennek ellenére megvalósítja az Ő dicsőséges célját az emberi faj nevelésében.*” (WHITE, 1903: 14-15)

A nyitó gondolatok egyenesen a filozófia és a nevelés (ahogy láttuk a kettő Dewey-nél sem elválasztható) alapkérdéseinél indulnak: az ember természete, létének értelme, célja, és ebből következően a nevelés mibenléte.

Az ember természetére vonatkozóan a bibliai antropológiai paradigma alapján válaszol. Az emberi faj eredetileg Isten képmására lett teremtve: „*Minden emberi lény Isten képmására teremtettsége révén, Teremtőjével rokon hatalommal lett felruházva – individualitással, a gondolkodás és a cselekvés hatalmával*” (WHITE, 1903: 17). White az Isten morális képmását az isteni jellem, illetve a Biblia terminológiáját követve az Isten dicsősége ember általi visszatükrözésével azonosítja, és az ember teremtésének egyik legfontosabb célja az állandó fejlődés, növekedés, hogy az isteni dicsőség visszatükrözése még teljesebb lehessen. Bár gyökeresen különböző világkép alapján, de a növekedés és fejlődés, csakúgy, mint Dewey-nél, itt is központi jelentőségű. Meggyőződése, hogy az ember olyan képességekkel lett megajándékozva, amelyek végtelen fejlődés lehetőségét biztosítják.

Azonban lényeges különbségek is vannak. Dewey is beszél az emberiség tökéletlenségeiről, és az ezzel kapcsolatos sajátos szükségleteiről, mégis hasonlóan a gyermektanulmányozás mozgalmához, ezeket a tökéletlenségeket pusztán az evolúciós keretben értelmezett progresszió hiányával magyarázza. A megoldást a tudomány előrehaladásában, a tudományos ismeretek növekedésében látják. Mind Dewey, mind a gyermektanulmányozás irányzata számára a legnagyobb értékkel bíró tudás a tudományos ismeret. A megoldás végső soron az ember saját természetes, tudományos gondolkodóképességének a tudomány kísérleti módszereiben való hasznosítása az evolúciós fejlődés előbbre vitele érdekében. Minden külső, természetfeletti kizárásával.

White filozófiájában az emberiség anomáliái nem az evolúciós fejlődés hiányosságaiból következnek, hanem az embernek teremtése eredeti céljától, az isteni hasonmás mind teljesebb visszatükrözésétől való eltéréstől. Az ember, mint morális döntéseket hozó lény eltért az isteni akarat követésétől. „*Azonban – írja a bűn szerepének tárgyalásakor – engedetlenségével mindezt eljátszotta. A bűn által az istenhez való hasonlóság megrongálódott, és majdnem teljesen megsemmisült.*” (WHITE, 1903: 16)

Bár mind az ember természete, mind létének célja alapvető nevelésfilozófiai kérdés, de a nevelés elsődleges céljának meghatározása – tanulmányunk kérdése – szempontjából a saroklatos eszme az emberi faj degenerációjának problémájára adott White-i válasz: „*A faj azonban nem maradt reménység nélkül. A végtelen szeretet és kegyelem kigondolta a megmentés*

tervét, és az élet, mint próbaidő lett adományozva. Azért, hogy helyre álljon az emberben Alkotója képmása, hogy vissza legyen vezetve arra a tökéletességre, amelyben teremtett, hogy előmozdítsa a test, az értelem és a lelkiesség fejlődését, és így teremtésének isteni célja megvalósulhasson – ez kellett, hogy legyen a megváltás (redemption) munkája. Ez a nevelés célja, és az élet nagy célja.” (WHITE, 1903: 16)

Az „Education” negyedik fejezetében tovább folytatja az antropológiai gondolatsort. Hasonlóan a kortárs freudizmus személyiség modelljéhez (bár annak eszméjével, világnézetével gyökeresen ellentétes nézeteket vallott), minden ember életét egy küzdelem, a jó és a rossz küzdelmének színtereként írja le: „... minden lélek részesül az isteni világosság sugaraiból. Nemcsak az intellektuális, de a lelki erő – a helyes felismerése és a jóság vágya – is ott van minden szívben. De ezen elvek ellen egy antagonisztikus hatalom küzd... Természetében megvan a rosszra való hajlam, egy olyan kényszer, amelynek segítség nélkül nem tud ellenállni. E kényszer leküzdéséhez, annak az eszményképnek az eléréséhez, melyet lelke legmélyén kizárólagosan értékel, csak egy erőben lelhet segítséget. Ez az erő Krisztus. Az együttműködés ezzel az erővel az ember legnagyobb szükséglete. Vajon ne ez legyen minden nevelés legmagasabb célkitűzése? Az igazi nevelő nem elégszik meg másodrendű eredményekkel... Nem elégedhet meg azzal, hogy csak technikai, fizikai ismereteket közöljön velük, hogy csak értelmes gazdasági szakemberekké, ügyes művészekké és eredményes szakmával rendelkezőkké tegye őket, hanem arra törekszik, hogy átítatódjanak az igazság, az engedelmesség, a tisztesség, a feddhetlenség és a tisztaság alapelveivel – ezek tevékeny erővé teszik őket a társadalom megszilárdítására és felemelésére.” Végül kijelenti: „A legmagasabb értelemben véve a nevelés és a megváltás (redemption) munkája egy.” (WHITE, 1903: 29-30)

Korábban láttuk, hogy Dewey-nál a nevelés „elsősorban a fejlődés a növekedés folyamata. És ami fontos az maga a folyamat, és nem csupán az eredmény.” (DEWEY, 1964: 4) Ellen White a nevelést szintén a fejlődéssel teszi egyenlővé, de a növekedés perspektíváit kiszélesíti, és nem csak a folyamatot hangsúlyozza, hanem az elérendő eredményt is. Azzal, hogy White a bűn emberi problémáját a pedagógiai szemlélet középpontjába helyezi, a nevelésfilozófia sarokpontjára sújt. A filozófiai antropológia és az ember természetének kérdése minden nevelésfilozófia alapproblémája. Ezt illusztrálják például Paul NASH (1968) könyvének – „Models of Man: Explorations in the Western Educational Tradition” – fejezetcímei is. *The Planned Man: Skinner, The Reflective Man: Dewey, The Natural Man: Rousseau, The Communal Man: Marx, The Classical Humanist: Erasmus, The Scientific Humanist: Huxley, The Pansophist: Comenius. The Gentleman: Locke.* Ellen G. White filozófiájának Nash-i fejezetcíme kétségkívül így hangozhatna: *The Redeemed Man: White.* (KNIGHT, 2010)

A helyreállítás (redemption) eszméjének következetesen pedagógiai vezérelvként való szemléletével a White-i nevelésfilozófia más keresztény nevelésfilozófiákhoz képest is karakteresen eltérő.

A korábban már idézett, a nevelés mibenlétét magyarázó gondolatok közül kiemelendő, ahogy White is hangsúlyozza, az emberi mivolt egészlegességének, a teljességnek az eszméjét. Egyfelől úgy, hogy az emberi lét teljes időszakát figyelembe kell venni a nevelés tárgyalásakor, azaz mind az evilági, mind a jövőre való felkészítés egyformán fontos pedagógiai cél. Sem az egyik, sem a másik oldal aránytalan túlhangsúlyozása nem vezethet az ember szimmetrikus fejlődéséhez, az emberi lét céljának betöltéséhez. De egy másik értelemben történő használata is – az egész emberi lény – alapvető pedagógiai relevanciákat hordoz. A nevelésnek az „ember”-ség minden dimenzióját meg kell céloznia és fejlesztenie: az intellektus, lelkiesség, fizikum, az emocionális, társas és a szakértelem dimenzióit egyaránt.

Egy következő eleme White nevelésről alkotott filozófiájának szintén párhuzamba állítható Dewey nézeteivel. Itt azonban a párhuzam teljes mértékben pozitív. Korábban láttuk, hogy Dewey hangsúlyozta, hogy a megszerzett készségek csak akkor szolgálják a társadalmi progressziót, ha azokat a másokért végzett szolgálat kontextusába helyezik. Ugyanez a máso-

kért végzett szolgálat jelenik meg White nevelésfilozófiájában: „*A testi, a mentális és a spirituális erők harmonikus fejlesztése felkészíti a tanulót az ebben a világban való szolgálat örömére, és egy magasabb rendű – az eljövendő világban végzendő kiterjedtebb szolgálat – örömére*” (WHITE, 1903: 14). A szolgálat örömének központi jelentőségét mutatja az is, hogy nemcsak műve első oldalán, de az utolsón is – mintegy filozófiáját keretbe foglalva – megismétli a szolgálat eszméjének centralitását: „*Életünkben már itt, bár földi és a bűntől korlátolt, a legnagyobb öröm és a legmagasabb nevelés a szolgálatban van. Am jövendő állapotunkban is, amikor a bűnös emberiség által emelt korlátok már nem lesznek, a legnagyobb öröm, és a legmagasabb rendű nevelés a szolgálatban lesz.*” (WHITE, 1903: 309) White megközelítésében azonban a szolgálat Dewey-nál kiterjesztettebb jelentéssel bír, egyrészt azért mert nemcsak a közjó miatti racionális szükségszerűség diktálja hasznosságát, hanem azért is, mert maga a szolgálat a jellemformálás, illetve White-i terminológiával, az isteni hasonmás építő-eleme, a nevelés célja és eszköze. Ezen túlmenően pedig a szolgálatból öröm fakad, és ennek a magasrendű örömnél a megtapasztalása a szolgálatot nem kötelezettséggé, hanem önkéntes, önzetlen, mindig keresett örömforrássá teszi.

White neveléssel és a gyermekkel kapcsolatos írásaiban egy másik párhuzam a gyermektanulmányozás mozgalmának és HALL (1901) tanulmányainak gondolataival is karakteresen megjelenik. Azt olvashatjuk, hogy a gyermekek nevelésével foglalkozók „*meg kell, hogy ismerjék a testi fejlődés törvényszerűségeit – a fiziológiát és higiénit, a prenatális tényezőket, az öröklődést, az egészség tényezőit, az öltözködés, a testmozgás szerepét és a betegségek megfelelő kezelését. Az értelmi fejlődés és az erkölcsi nevelés törvényszerűségeit is meg kell érteniük... tanulmányozniuk kell a mentális és a testi készségek egymással való kapcsolatát, és azokat a feltételeket, amelyek mindkettő egészséges működéséhez szükségesek. ... A szülők és a tanárok célja az kell, hogy legyen, hogy úgy műveljék (cultivate) az ifjúság tendenciáit, hogy minden életszakaszban az annak az életkori periódusnak megfelelő szépség mutakozhasson meg, ugyanolyan természetesen kibontakozva, mint ahogy a kertben a növények.*” (WHITE, 1903: 107) Szinte itt visszhangoznak Hall (1901) már korábban idézett szavai: „*Az egészségnek, a növekedésnek és az öröklésnek szentelt, amelyből egyetlen font felér egy tonna oktatással. Az ifjúság gondviselőinek elsősorban arra kell igyekezniük, hogy ne álljanak a természet útjába.*” (HALL, 1901: 475) A párhuzam az életkori sajátosságok felismerésében és hangsúlyozásában jelenik meg. Ám az ellentét is megmutatkozik: míg az egyik a „ne álljunk a természet útjába” a neveléssel, a másik a „tendenciák”, hajlamok cselekvő, értő kezelését tartja fontosnak.

## **Következtetések**

White nevelésfilozófiai megközelítése, bár a XIX. század Amerikájában formálódott, mégis a tudásról, a megismerésről, a minket körülvevő valóságról alkotott nézetei egészen más alapról indultak, mint a pragmatizmus, a gyermektanulmányozás irányzata vagy a kétkezi és később szakmai nevelés mozgalmi. Ennek természetes folyománya, hogy a nevelés mibenlétére, céljára vonatkozó következtetései is különböznek.

## **IRODALOM**

A Statement of Seventh-day Adventist Educational Philosophy. Journal of Research on Christian Education, 2001. No. 10. 347-355.

BALLÉR Endre (1992): Folyamatosság a magyar neveléstudományban. Magyar Pedagógia, 92, 2. szám. 107-118.

- CADWALLADER, E. M. (1949): Principles of Education in the Writings of Ellen G. White. Union College, Lincoln, NE.
- CLARK, G. H. (1946): A Christian Philosophy of Education. Eerdmans, Grand Rapids, MI.
- DEWEY, J. (1916): Democracy and Education. The MacMillan Company, New York.
- DEWEY, J. (1938): Experience and Education. The MacMillan Company, New York.
- DEWEY, J. (1964): Selected Writings, John Dewey on Education. (Edited by R. D. Archambault). University of Chicago Press.
- DI BLASIO Barbara (2008): The Redemptive Self. (recenzió). Magyar Pszichológiai Szemle, 63, 4. szám. 750-753.
- General Conference of Seventh-day Adventists Department of Education (1952): Philosophy and Objectives of Seventh-day Adventist Education. Washington, DC.
- HALL, G. S. (1901): The Ideal School as Based on Child Study. National Education Association Journal of Addresses and Proceedings, 475-82.
- HOOKE, M. R. (1978): The Avondale School and Adventist Educational Goals 1894-1900. Andrews University, Barren Spring, Michigan.
- JAMES, W. (1907): Pragmatism. Longmans, Green and Co. New York.
- KÉRI Katalin (1996): Neveléstörténeti vázlatok. ORFK – JPTE-TTK továbbképzési anyag, Budapest – Pécs.
- KNIGHT, G. R. (1980): Philosophy & Education. An Introduction in Christian Perspective. Andrews University Press, Barren Spring, Michigan.
- KNIGHT, G. R. (1985): Myths in Adventism: An Interpretive Study of Ellen White, Education, and Related Issues. Review and Herald, Hagerstown, MD.
- KNIGHT, G. R. (2010): Redemptive Education. Part I. A Philosophic Foundation. The Journal of Adventist Education, 73, (October/November). 4-21.
- KOZMA Tamás (2001): Paradigmáink. Iskolakultúra, 11, 10. szám. 3-14.
- KUHN, T. (1984): A tudományos forradalmak szerkezete. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Lake Union Conference of Seventh-day Adventists Office of Education (1992): Lake Union Conference Education Code. Berrien Springs, MI.
- MCADAMS, D. P. (2006): The redemptive self. Oxford University Press, New York.
- NASH, P. (1968): Models of Man: Explorations in the Western Educational Tradition. John Wiley and Sons, New York.

NELSON, A. N. – MANALAYSAY, R. G. (1971): *The Gist of Christian Education*. Loma Linda University, Riverside, CA.

NÉMETH András – PUKÁNSZKY Béla (1997): Paradigmatikus irányzatok a magyar neveléstudomány fejlődéstörténetében. *Magyar Pedagógia*, 97, 3-4. szám. 303-317.

SUTHERLAND, E. A. (1900): *Living Fountains or Broken Cisterns*. Review and Herald, Battle Creek, MI.

WELD, T. D. (1833): *Report on Manual Labor in Literary Institutions*. The Library of Congress.

WHITE, Ellen G. (Elektronikus példányok a White Estate gyűjteményéből):

- *Counsels to Teachers, Parents and Students Regarding Christian Education*. 1913.
- *Education*. Mountain View CA: Pacific Press. 1903.
- *Proper Education*, *Health Reformer* 1872 (vol. 7) #9 284-287.
- *Selections from the Testimonies Concerning the Subject of Education*. 1886.



## **NEVELÉSSZOCIOLÓGIAI KUTATÁSOK**





## BÁLINT KRISZTIÁN

### A HATÁRONTÚLI VAJDASÁGI, SZABADKAI ÁLTALÁNOS ISKOLÁBAN DOLGOZÓ TANÁROK E-LEARNING ALAPÚ BIZTONSÁGTUDATOSSÁGI KÉPZÉS IRÁNTI IGÉNYEINEK FELTÉRKÉPEZÉSE

#### **Összefoglaló:**

*A kutatás feltárta, hogy a szabadkai általános iskolákban havi rendszerességgel fordulnak elő iskolai normaszegések, rendbontások, amelyek során a tanulóknak akár anyagi káruk is szokott keletkezni. A tanárok mindent megtesznek ennek elkerülése érdekében, ennek következtében akár biztonságtudatosságot fejlesztő képzésen is részt vennének, amelynek keretében megismerkedhetnének a különböző biztonsági elektronikai berendezések használatával. A vajdasági általános iskolában dolgozó tanároknak tetszik az eLearning alapú képzés gondolata, valamint nyitottak egy ilyen szeminárium elvégzésére. Továbbá a kutatás azt is feltárta, hogy csak abban az esetben vennének részt egy ilyen edukáción, ha az ingyenes lenne.*

**Kulcsszavak:** eLearning, Moodle, iskolabiztonság

#### **Bevezető**

Az elmúlt évtizedben egyre nagyobb média figyelmet kapott az iskolai biztonság megsértése, ami erősítette a közvélemény aggodalmát az iskolák biztonsága miatt (LINDLE, 2008: 28-44). A tanulók és az ott dolgozó pedagógusok biztonsága nélkülözhetetlen. Ahhoz, hogy biztonságos iskolai körülményeket lehessen létrehozni, elengedhetetlen a modern biztonsági-technikai eszközök alkalmazása, úgy az oktatási intézmény falain belül, mint azon kívül. Ilyenek lehetnek a kültéri és beltéri biztonsági kamerarendszerek, beléptetőrendszerek, füst és tűzjelző berendezések. Az informatika gyors fejlődésének köszönhetően ezeknek a biztonsági berendezéseknek az ára folyamatosan csökken. Tudvalevő, hogy az oktatási intézmények szerény anyagi költségvetéssel gazdálkodnak, ennél fogva igencsak kevés iskola engedhette meg magának az ilyen típusú technikai berendezések megvásárlását.

A kutatásban részt vett iskolák mindegyikében megtalálható biztonsági kamerarendszer. Ahhoz, hogy ezeket szakszerűen ki lehessen használni, digitális kompetenciára van szükség. Sajnálatos módon biztonsági személyzet, illetve iskolai rendőr nem dolgozik a szabadkai iskolákban, így a biztonsági rendszerek használata a tanárookra hárul. Bevett gyakorlat, hogy ezt a feladatot általában az informatika szakos tanárra szokták hárítani. Belátható azonban, hogy nekik is, mint a többi pedagógusnak igencsak sok feladatuk van, ezért nem célszerű őket leterhelni plusz időigényes feladatokkal. Ajánlasként fogalmazódik meg az iskolában dolgozó tanárok továbbképzése, hogy az ilyen típusú feladatokat szükség esetén ők is el tudják látni.

Digitális kompetenciára minden tanárnak szüksége van, már csak azért is, mivel a jelen általános iskolában tanuló diákok már mind a Z generációhoz tartoznak. Ezért is fontos a folyamatos továbbképzés, abból kifolyólag, hogy naprakész digitális kompetenciával rendelkezzenek. Jelen kutatás azt hivatott feltárni, hogy a tanárok hogyan vélekednek egy olyan eLearning alapú oktatási módszerről, amely által könnyen elsajátítható lenne legalább alapszinten az iskolai biztonsági rendszerek szakszerű használata.

## Iskolai agresszió

Az iskolai biztonság és rend alapvető fontosságú feltétel a tanuláshoz (CORNELL – MAYER, 2010: 7-15). Ahhoz, hogy ez sikeresen megvalósuljon, elgondolkodtató olyan biztonságtechnikai eszközök használata, amely által csökkenteni lehetne az iskolai normaszegések számát. Ez egy újfajta megközelítés lehetne az iskolai agresszió visszaszorításában, úgy, hogy közben az iskolai biztonság is jelentősen növekedhetne.

Számos országban már felismerték, hogy az agresszió, az erőszak körébe tartozó jelenségek, történések és ezek hatása, következménye legérzékenyebben a gyermek és fiatalkorúakat érinti. Külföldi kutatási eredmények, tudományos elemzések jelzik, hogy az agresszív viselkedés, az erőszakos magatartás, a zaklatás legkülönbözőbb formái, eszközei jelen vannak az intézményes nevelés közösségeinek, szereplőinek életében, hatásukkal, következményükkel számolni kell (FIGULA, 2004).

OLWEUS (1999) Holland kutatásában átlagosan 8% zaklatót és 12% áldozatot dokumentált. Finn kutatások szerint a gyerekek 8%-át heti rendszerességgel zaklatják (VARHAMA – BJÖRKQVIST, 2005). Magyarországi vizsgálatokban 26,1% áldozatról, 12,87% bántalmazóról és 26,53% zaklató áldozatról számoltak be (FIGULA, 2004). 2003-as nemzetközi vizsgálatok eredményei alapján Svédország van a legkedvezőbb helyzetben, 6% az áldozatok és 5% a zaklatók aránya, míg a legrosszabb arány Litvániában található, ahol az áldozatok 40%-os, a zaklatók 32%-os arányban fordulnak elő. ASZMANN (2003) jelentésében mindenképpen figyelemfelhívó adat, hogy a WHO által négyévenként ismétlődő, reprezentatív kutatás 2002-es adatai szerint a magyar gyerekek 5,2%-a bántalmazás áldozata, 4,7%-uk gyakran bántalmaz más gyerekeket. Figula 2003-ban Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében 505 általános iskolás bevonásával végzett vizsgálatában kimutatta a bullying iskolai érintettségét. A zaklató számára fontos, hogy erődemonstrálásának közönsége is legyen. Kutatások alátámasztották, hogy azok a gyerekek, akik zaklatók, gyenge szociális képességekkel rendelkeznek, hiszen beszűkült magatartáskészlettel nem készítetik önmagukat arra, hogy fejlesszék társas viselkedésüket (BUDA – PÉNTEK, 2010).

A biztonsági kamerarendszer által nem csak az illetékteleneket lehet távol tartatni az iskolától, hanem a tanulók biztonságára is hatékonyan lehet ügyelni. A lopások, verekedések könnyen nyomon követhetőek az alkalmazásuk által. Nagy segítséget nyújthat a rögzített videófelvétel, hiszen bármikor visszakereshető egy múltbeli iskolai normaszegés, zaklatás, illetve verekedés. Az iskolai erőszak komoly probléma, amelynek még a meghatározása sem könnyű feladat:

- Az egyén erőszak áldozata (being bullied), amikor ismétlődően és folyamatosan negatív cselekedeteknek van kitéve egy vagy több tanuló részéről.
- A tanulót erőszak éri (being bullied), vagy belekötnek, amikor egy másik tanuló durva és kellemetlen dolgokkal illeti. Erőszaknak (bullying) tekinthető, ha egy tanuló megüti, belerúg, megfenyegeti, bezárja a terembe, trágár üzeneteket küld egy másik számára, vagy soha többet nem beszél vele. A bullying központi eleme az erővel történő szisztematikus visszaélés.
- A bullying régóta fennálló fizikai vagy szellemi erőszak (violence), melyet egy egyén vagy egy csoport követ el egy olyan másikkal szemben, aki nem képes megvédeni önmagát a fennálló körülmények között (FIGULA et al., 2011: 47-72).

## Iskolabiztonsági elektronikai rendszerek

Az elektronikai eszközök fejlődése jelentősen segíti és támogatja a komplex védelem megvalósítását. Az elektronikai jelzőrendszerek tekintetében az informatika térnyerése szinte korlátlan lehetőségeket biztosít napjainkban, a jövőt pedig szinte elképzelni sem lehet.

Az elektronikus védelem főbb területei:

- elektronikus kültéri védelem,
- behatolás-jelző rendszerek,
- beléptető rendszerek,
- távfelügyeleti rendszerek,
- CCTV (Closed Circuit Television) rendszerek (BEREK, 2014: 1-49).

## Iskolai biztonsági kamerarendszer

A biztonsági kamerarendszerek között megkülönböztethetünk kültéri és beltéri kamerarendszert. Az iskolák esetében a kültéri kamerákkal leginkább az oktatási intézmény falain kívüli eseményeket lehet megfigyelni, hiszen az iskolák környéke is számos veszélyforrást jelenthet a tanulók számára. Ilyen például:

- emberrablás,
- különböző fizikai bántalmazások.

A beltéri kamerarendszer az oktatási intézmény esetében akár a már fentebb említett iskolai agressziót is sikeresen visszaszoríthatja. A felvételek bizonyítékként szolgálhatnak a normaszegésre, így akár egy büntetést is könnyebben ki lehet szabni a tanulóra. Az iskolai lopások (mobiltelefon, tanfelszerelés stb.) eltulajdonításának a visszaszorításában is hatékony tud lenni.

Biztonsági kamerarendszer kialakítása napjainkban könnyen megoldható, hiszen számos vezeték nélküli megoldás áll a rendelkezésre. Informatikai hálózatok esetében az egyik legfontosabb hálózat kialakítási, illetve kapcsolódási forma a ma már közhírré vált WLAN (Wireless Local Area Network). Biztonságtechnikai kamerarendszerek esetén a WLAN hálózatok használata igen nagy rugalmasságot biztosít mind a tervező és kivitelező, mind az üzemeltető részére. Meglévő hálózat bővítése egy jól megtervezett helyen telepített Access Point-tal könnyen megoldható (HORVÁTH, 2011: 1-9).

## eLearning módszerű biztonság tudatossági oktatási lehetőségek

A tanárok felkészítése az elektronikai biztonsági rendszerek használata területén igencsak összetett feladat.

A pedagógus elsődlegesen oktat és nevel, e mellé rendszeresen vesz részt gyermek- és ifjúságvédelmi feladatok ellátásában. Képzése szaktárgyi és pedagógiai ismereteket foglal magában, a gyermek- és ifjúságvédelemmel kapcsolatos ismeretekre leginkább iskolai tevékenységének gyakorlatában tehet szert. Tapasztalatok és felmérések szerint azonban a pedagógusok kevéssé motiváltak e feladatok elvégzésében, ismereteik hiányában inkább pedagógiai eszközökkel, semmint a rendelkezésre álló intézményi háttér igénybe vételével élnek. A pedagógusi szakmai kultúrában az együttműködésre, a segítő hálózat igénybe vételére utaló hozzáállás viszonylag szegényes. (MAKKAI, 2000) Az iskolai gyermekvédelem feladatainak ellátására hivatott személy az iskolai gyermek és ifjúságvédelmi felelős, akinek tevékenységi leírása a megelőző lépésekre koncentrálni: szemléletformálás, tájékoztatás, a gyermekjóléti

szolgáltatásba utalás, programszervezés, mérés, pályaválasztási tanácsadás, kiegészítve a gyermekvédelem intézményeivel való együttműködéssel.

A vajdasági általános iskolában dolgozó pedagógusoknak folyamatos képzéseken, úgynevezett szemináriumokon kell részt venniük, amelyekért cserébe kredit pontokat kapnak. 5 év alatt 120 kreditpontot kell összegyűjteniük. Általában 1 szemináriumi óra 1 kreditpont értékű. Napjainkban azonban az eLearning típusú szemináriumi oktatások kezdenek előtérbe kerülni, ezzel is növelve a tanulás hatékonyságát.

eLearning: electronic learning – elektronikus tanulás: hálózat alapú (interneten vagy intraneten keresztül zajló), számítógépen futó elektronikus tananyagok felhasználásával folyó tanulási folyamat (ŐSZ, 2007: 1-30). Egy hatékony eLearning, blended learning módszertan kialakításához meg kell érteni, hogyan tanulnak az egyének. Nagyon sok elektronikus szintéren megvalósított oktatás nem pedagógia, hanem technológia központú, amely sok esetben rontja a tanulás hatékonyságát, eredményességét. Az eLearning területén megjelenő nehézségek, problémák nagy része kiküszöbölhető a megfelelő tanulási elméletek alkalmazása esetén (BÉRES – TURCSÁNYI-SZABÓ, 2009: 1-10). Az eLearning alapú oktatás a vajdasági térségben nem elterjedt jelenség. Az ilyen típusú tanulás során a tanárok elmélyíthetnék az elektronikus tanulás sajátosságait, egyúttal megismerkedhetnének a biztonsági rendszerekkel is. Ez azért lenne fontos az esetükben, mivel egy részük az X generációhoz tartozik, akiről feltételezhetően nehezebben fogadják be a technikai újonságokat, nehezebben sajátítják el a modern informatikai eszközök használatát.

A Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) alkalmazásával lehetőség nyílik az eLearning keretrendszerében való digitális biztonságtudatosítási oktatásra. A Moodle tervezése és fejlesztése során az alkotókat a konstruktivista pedagógia alapelvei vezérelték. Jelenlegi keretrendszerükkel biztosítani kívánták s ma is kívánják az ideális virtuális oktatási/tanulási környezet létrehozását. A Moodle alkotói nagy hangsúlyt fektettek az oktatói tevékenységek széles skálájára. Erre épülve, több olyan modul is van, amely támogatja a kooperatív munkát, valamint rugalmas értékelési lehetőséget biztosít, az értékelésbe esetleg bevonva magukat a hallgatókat is, jelen esetben a tanárokat (MOLNÁR – HORVÁTH, 2010: 31-36).

Egy jól szerkesztett Moodle tananyag által lehetőség adódik a hatékony eLearning alapú oktatás megvalósítására. Az eLearning alapú oktatás során megszerzett tudást a tanárok feltételezhetően a mindennapi életben is sikeresen fel tudnák használni. Az osztályfőnökök eredményesen visszakereshetnék a kamerarendszer időskáláján a különböző normaszegéseket, amely által a tanulóikat felelősségre lehetne vonni. Ezen felül a beléptetőrendszerek működésének a megértése is szükségszerű. Fontos megjegyezni, hogy az iskolai beléptetőrendszerek komoly feladatokat látnak el, de ehhez szükséges megérteni azok működési elvét. A rövid idő alatti nagy áteresztőképesség nem kis technikai feladat, amelyet ellátnak ezek a biztonsági berendezések. A képzés után a tanárok felhívhatnák a tanulók figyelmét arra, hogy hogyan is tudnának helyesen belépni a lehető legrövidebb idő alatt, hiszen hiábavaló a legmodernebb biztonsági berendezés is, ha az tanórai késést eredményez. Továbbá a vezeték nélküli internet alapú biztonsági megoldások nagy mértékben hozzájárulhatnának ahhoz, hogy a pedagógusok megértsék a WLAN és a router alapszintű működését, hiszen ezek a biztonsági berendezések leginkább drótnélküli internet segítségével kommunikálnak egymással. Amennyiben a rendszer lefagy, ajánlatos tisztában lenni azzal, hogyan kell újraindítani egy routert, hiszen egyetlen apró eszköz hibás működése, akár egy egész rendszer leállításához is vezethet.

Az iskolai behatolás jelző rendszerek igencsak fontos szerepet töltenek be az oktatási intézmények falain belül, hiszen egyes esetekben akár sikeresen megakadályozhatják azt, hogy illetéktelenek hatoljanak be az épületbe, leginkább akkor, amikor ott nem folyik tanítás. Az iskolák esetében mindenki tisztában van azzal, hogy mikor folyik tanítás, illetve, hogy mikor van szünidő. Az éjszakai órák úgyszintén veszélyt jelenthetnek. Az illetéktelen behatolók tisz-

tában vannak azzal, hogy milyen időpontban a lehető legkisebb a lebukás veszélye. Azok a tanárok, akik utoljára hagyják el az épületet bekapcsolhatják, illetve élesíthetik a riasztórendszert, vagy pedig kikapcsolhatják azt a kora reggeli órákban. Sok esetben ez a takarító személyzet feladata, de tisztában kell lenni azzal, hogy ők is igencsak elfoglaltak, ezért egymás kölcsönös kiegészítése nagyon fontos egy olyan közösségben, ahol az ott dolgozók napi szinten találkoznak egymással.

Egy eLearning alapú oktatás, azon belül is kellőképpen és érthetően szerkesztett elektronikus tananyag segítségével az iskolában dolgozó pedagógusok ezeket a fontos biztonsági lépéseket könnyen elsajátíthatnák. Az eLearning lehetőséget ad a színes ábrák bemutatására, biztonsági rendszerek működésének leírására, valamint akár oktatófilmek lejátszására is. A Moodle keretrendszer ebben nagy segítséget nyújthat, illetve az elsajátított tananyag visszakeresésére is lehetőséget biztosít, akár teszt, illetve kollaboratív feladat keretén belül.

## Empirikus kutatás

A vizsgálati mintában 4 határon túli vajdasági, szabadkai általános iskola 32 tanára vett részt. Ezek a következő iskolák voltak:

- Ivan Goran Kovačić,
- Milos Crnjanski,
- Đuro Salaj,
- Kizur Ištvan.

A kutatásban részt vett tanárok közül 24 az X generációhoz tartozott, 7 pedagógus pedig az Y generációhoz.

## I. Hipotézis

Feltételezhető, hogy a tanárok fontosnak tartják azt, hogy az iskolák jól felszereltek legyenek elektronikai biztonsági berendezésekkel.

A kutatásban részt vett iskolák mindegyikében működik beltéri biztonsági kamerarendszer. Ezen felül az Ivan Goran Kovačić Általános Iskolában kültéri kamerarendszer is telepítve van, amely az utcát, illetve az iskolaudvart figyeli. A kutatásban részt vevő tanárok, iskoláktól függetlenül ( $\chi^2$  próba:  $p=0,054$ ) arra a kérdésre, hogy fontosnak tartják-e a biztonsági kamerarendszereket a többségük igennel felelt. Ezt az első táblázat szemlélteti:

1. táblázat: Ön fontosnak tartja a biztonsági kamerarendszereket az általános iskolában?  
( $n=32$ )

Iskolák	Igen	Nem
Ivan Goran Kovačić	76%	24%
Miloš Crnjanski	84%	16%
Kizur Ištvan	78%	22%
Đuro Salaj	74%	26%

A tanárok arra a kérdésre, hogy meglátásaik szerint az iskola mely részeiben fordul elő leggyakrabban agresszív viselkedés a következő válaszokat adták, amelyet a második táblázat mutat be:

2. táblázat: Az Ön meglátása szerint az iskola mely részeiben fordul elő leggyakrabban agresszív viselkedési forma? (n=32)

<b>Bántalmazás lokalizációja az iskolában</b>	
Osztályteremben, szünetben	70%
Osztályteremben órán	12%
Iskolában a folyosón	53%
Iskolában az udvaron	64%
Iskolában a Wc-ben	48%
Iskolán kívül az utcán	51%

Mint ahogyan a táblázat is mutatja, az iskola számos területén kerül sor atrocitásokra. A kutatásban részt vett iskolák mindegyikében a biztonsági kamerarendszer kizárólag a folyosókon van elhelyezve, a tantermekben nincsen. Jelen esetben a teljes iskolai lefedettség nincsen kiépítve.

A kutatásban részt vevő tanárok, iskoláktól függetlenül ( $\chi^2$  próba:  $p=0,067$ ) arra a kérdésre, hogy a meglátásuk szerint szükséges-e a behatolás-jelző rendszer használata az iskolákban, a többségük igennel felelt. Ezt a harmadik táblázat reprezentálja:

3. táblázat: Ön szerint az iskoláknak szükségük van behatolás jelző rendszerekre? (n=32)

<b>Iskolák</b>	<b>Igen</b>	<b>Nem</b>
Ivan Goran Kovačić	92%	8%
Miloš Crnjanski	94%	6%
Kizur Ištvan	93%	7%
Đuro Salaj	90%	10%

A tanárok szerint az iskolákban hatékony behatolás jelző rendszer mindenképpen szükség-szerű. Szöveges válaszaikban ezt azzal indokolták, hogy az oktatási intézményekben számos olyan érték található, amelyeknek az elvesztése gondot, illetve fennakadást okozhat az iskola zavartalan működésében. Ilyenek lehetnek:

- naplók,
- adminisztrációval kapcsolatos dokumentációk,
- a tanulók és a pedagógusok személyes adatai,
- interaktív táblák,
- számítógépek,
- különböző technikai berendezések.

Az első hipotézis beigazolódott, miszerint a tanárok fontosnak tartják az elektronikai biztonsági berendezések meglétét az iskolákban. Ezek nélkül napjainkban hatékony oktatást nem lehetne megvalósítani.

## II. Hipotézis

Feltételezhető, hogy a tanárok tanúi voltak már olyan agresszív viselkedésnek, amelyek során a tanulóknak akár anyagi káruk is keletkezhetett.

Tudvalevő, hogy a jelen általános iskolai generáció, már a Z generációhoz tartozik, akik napi szinten használnak különböző okos eszközöket. A tanárok arra a kérdésre, hogy a meg-látásaik szerint, mely okos eszközöket használják a tanulók a leggyakrabban az iskoláktól függetlenül ( $\chi^2$  próba:  $p = 0,056$ ) a többségük az okostelefont adta meg válaszul.

Ezek a technikai felszerelések könnyen sérülnek, ezért elképzelhető, hogy egyes ag-resszív viselkedések következményeként akár kár is keletkezhet bennük. A tanárok arra a kérdésre, hogy az eddigi tapasztalataik alapján került-e már arra sor, hogy egyes iskolai rend-bontások alkalmával a tanulók technikai készülékeiben kár keletkezett, egy részük igennel felelt. Meglepő módon a tanároknak ez irányú tapasztalataik már vannak. Ezt az alábbi ábra szemlélteti:

4. táblázat: Ön szerint keletkezett-e már a tanulóinak anyagi kára (okostelefon, notebook, tablet, okosóra elromlása) abból kifolyólag, hogy iskolai agresszióra került sor? (n=32)

Iskolák	Igen	Nem
Ivan Goran Kovačić	11%	89%
Miloš Crnjanski	18%	82%
Kizur Ištvan	13%	87%
Đuro Salaj	15%	85%

A második hipotézis is beigazolódott, miszerint a tanárok tanúi voltak már olyan iskolai nor-maszegéseknek, amelyek során a tanulóknak anyagi káruk keletkezett.

## III. Hipotézis

Feltételezhető, hogy a tanárok részt vennének egy eLearning alapú biztonságtudatosságot fejlesztő kurzuson.

A megkérdezett tanárok többsége az iskoláktól függetlenül ( $\chi^2$  próba:  $p = 0,059$ ) fon-tosnak tartja azt, hogy ismerje az iskolai biztonsági kamerarendszerek funkcióit, azok hasz-nálatát. Ezt az alábbi ábra szemlélteti:

5. táblázat: Ön szeretne megismerkedni az iskolai biztonsági kamerarendszer működésével? (n=32)

Iskolák	Igen	Nem
Ivan Goran Kovačić	73%	27%
Milos Crnjanski	75%	25%
Đuro Salaj	64%	36%
Kizur Ištvan	78%	22%



A kutatás feltárta, hogy a pedagógusok szívesen megismerkednének a digitális biztonsági kame-rarendszerek működésével. Azonban azt is kifejtették, hogy amennyiben egy ilyen kurzus meg-valósulna, szeretnék ha az ingyenes lenne, hiszen a szerény fizetésükből nehezen tudnák ki-gazdálkodni a továbbképzést. Az osztályfőnökök külön örülnének egy ilyen lehetőségnek, hiszen ez által a tanulóikra hatékonyabban tudnának vigyázni, könnyebben fel lehetne térképezni az iskolai agressziót.

Sajnálatos módon, a kutatásban részt vett iskolák közül csak 1 használ Moodle keret-rendszert, de ez nem azt jelenti, hogy a többi tanár ne tudná azt használni. A feltöltött tan-anyagok a Moodle keretrendszer által mindenki számára könnyen elérhetővé válnának, a kép-zés nem lenne időhöz és helyhez kötve.

A pedagógusok arra a kérdésre, hogy részt vennének-e biztonságtudatosságot fejlesztő kurzuson, a többségük az iskoláktól függetlenül ( $\chi^2$  próba:  $p = 0,071$ ) igennel felelt. Ezt a hatodik táblázat szemlélteti:

6. táblázat: Ön részt venne egy eLearning alapú biztonságtudatosságot fejlesztő kurzuson? (n=32)

Iskolák	Igen	Nem
Ivan Goran Kovačić	80%	20%
Miloš Crnjanski	87%	13%
Kizur Ištvan	86%	14%
Đuro Salaj	82%	18%

A tanárok arra a kérdésre, hogy egy eLearning alapú biztonságtudatosságot fejlesztő képzésen megszerzett tudást fontosnak tartanának-e, a pedagógusok többsége az iskoláktól függetlenül ( $\chi^2$  próba:  $p = 0,064$ ) igennel felelt. Ez a hetedik táblázatban figyelhető meg:

7. táblázat: Ön egy esetleges eLearning alapú biztonságtudatosságot fejlesztő képzésen megszerzett tudást fontosnak tartja-e? (n=32)

Iskolák	Igen	Nem
Ivan Goran Kovačić	76%	24%
Miloš Crnjanski	83%	17%
Kizur Ištvan	85%	15%
Đuro Salaj	79%	21%

A második hipotézis is beigazolódott, miszerint a tanárok részt vennének egy eLearning alapú biztonságtudatosságot fejlesztő kurzuson, valamint, hogy az ott megszerzett tudást is fontos-nak tartanák.

## Eredmények bemutatása, értelmezése

A kutatás feltárta, hogy a tanárok fontosnak tartják azt, hogy az oktatási intézmények jól fel-szereltek legyenek elektronikai védelmi eszközökkel, úgymint:

- kültéri és beltéri videó megfigyelő rendszerrel, valamint
- behatolás jelző készülékekkel.

Ehhez azonban megfelelő digitális kompetenciára is szükség mutatkozik. Egyik fontos célként jelenik meg az, hogy a biztonságtechnikai megoldásokat a pedagógusok napi szinten tudják használni.

Ennek apropóján javaslatként fogalmazódik meg az, hogy egy eLearning alapú biztonság-tudatosságot fejlesztő kurzuson vegyenek részt a pedagógusok. A kutatás rámutatott arra, hogy a tanítókat érdekli a továbbképzés gondolata, sőt részt is vennének egy ilyen képzésen, kizárólag abban az esetben, ha az:

- ingyenes lenne,
- valamint nem a munkanap végén a késő esti órákban kerülne megszervezésre.

Ajánlasként kifejezhető egy olyan kurzus megszervezése, amely elektronikus oktatás alapú, teljesen ingyenes és a nap bármelyik szakában elérhető a Moodle keretrendszer segítségével. A következő fejezetekre lehetne bontani a tananyagot:

- biztonságtechnikai alapfogalmak,
- az elektronikai védelem területei,
- vezeték nélküli internet megoldások a biztonságtechnikában,
- beléptetőrendszer működése,
- kültéri és beltéri kamerarendszerek használata,
- behatolás jelző rendszer működésének megértése.

A kurzus végeztével online tesztet írhatnának a résztvevők, ezzel is bizonyítva, hogy elsajátították a szükséges ismereteket. Végezetül bizonylat kiállítására kerülhetne sor, amely alapján a pedagógusok kreditpontokat kaphatnának.

## **IRODALOM**

ASZMANN Anna (szerk.) (2003): Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása. Az Egészségügyi Világszervezet nemzetközi kutatásának keretében végzett magyar vizsgálat. „Nemzeti jelentés” 2002. OGYEI.

BEREK Lajos (2014): Biztonságtechnika. Nemzeti Közszolgálati Egyetem, Budapest.

BÉRES Ilona – TURCSÁNYI-SZABÓ Márta (2009): „Multimédia anyagok szerkesztése” kurzus hatékonyságnövelése web alapú projekt módszer alkalmazásával. Informatika a felsőoktatásban, Debrecen.

BUDA Mariann – PÉNTEK Enikő (2010): Csak játszottunk...! Az iskolai zaklatás és következményei. Embertárs, 8, 3. szám. 1-13.

CORNELL, D. G. – MAYER, M. J. (2010): Why do school order and safety matter? Educational Researcher, 39, No. 1. 7-15.

FIGULA Erika (2004): Bántalmazók és bántalmazottak az iskolában. Új Pedagógiai Szemle, 54, 7-8. szám. 223-228.

FIGULA Erika – MARGITICS Ferenc – PAUWLIK Zsuzsa – SZATMÁTI Ágnes (2011): Iskolai erőszak: az áldozat-, támadó- és provokatíváldozat-magatartásminta családszocializációs háttértényezői. Mentálhigiéné és Pszichoszomatika, 12, 1. szám. 47-72.

HORVÁTH Tamás (2011): Kábelek, hálózatok, cctv rendszerek. Hadmérnök, 6, 3. szám. 1-9.

MAKAI Éva (2000): Szétszakadt és meg nem font hálók. Iskolai gyermekvédelem a '90-es években. Okker Kiadó, Budapest.

MOLNÁR György – HORVÁTH Cz. János (2010): Tapasztalatok elektronikus tanulási környezetről – A Moodle oktatási keretrendszer leírása, használata. eLearning, 65, 5-6. szám. 31-36.

OLWEUS, D. (1999): Iskolai zaklatás. Educatio, 4. szám. 717-739.

ŐSZ Rita (2007): Hipertanulást befolyásoló tényezők vizsgálata, a képernyőről való tanulás. Doktori értekezés tézisei. ELTE, Budapest.

VARHAMA, L. M. – BJÖRKQVIST, K. (2005): Relation between school bullying during adolescence and subsequent long-term unemployment in adulthood in a Finnish sample. Psychological Reports, 96, 269-272.

## GELENCSÉRNÉ BAKÓ MÁRTA – ÉKES VIKTÓRIA

### AZ ÁLLATASSZISZTÁLT TERÁPIA MEGÍTÉLÉSE ONLINE KÉRDŐÍV FELDOLGOZÁSA ALAPJÁN

#### **Összefoglaló:**

*Az ember és az állat kapcsolata több ezer éves múltra tekint vissza. Kezdetben az állatokat főként a munkában való segítségre, vadászatra, házórzésre alkalmazták, esetlegesen húsáért tartották, mára viszont társunkká, életünk egyik kiemelkedő szereplőjévé váltak (KLIMKE, 2003). Számos kutatás igazolja, hogy az ember-társállat kontaktus hatással van a kapcsolatban részt vevő személy egyes pszichológiai és fiziológiai paramétereire, mely előnyösen befolyásolja fizikai és mentális egészségi állapotát (TOPÁL – HERNÁDI, 2011). Kutatásunk célja az állatasszisztált terápiák ismertségének, valamint azok elfogadottságának feltérképezése, mely során a kutatói kérdések az alábbi területeket tárják fel: állatasszisztált terápiás eljárások ismertsége; iskolázottság és az AAT megítélése; tájékozottság és ismeretek megszerzésének helye e témakörben; saját vélemények az állatasszisztált terápiás eljárásokról. A kutatás primer kutatás, melyben a kvantitatív módszertan jelenik meg, azon belül leíró kutatás, online, önkitöltő kérdőív alkalmazásával. A feltárt eredmények rávilágítanak arra, hogy a szakmai oldal fontossága mellett a befogadó oldal tudományos tájékozódása, tájékoztatása nélkülözhetetlen e terület szélesebb körben való megismerésére, megismertetésére.*

**Kulcsszavak:** állatasszisztált tevékenységek, állatasszisztált terápia, terápiás eljárások ismertsége

#### **Bevezető gondolatok**

Az ember és az állatok kapcsolata több ezer éves múlttal rendelkezik. Az ókortól kezdődően számos feljegyzés utal arra, hogy az állatok fontos szerepet töltek be az emberek mindennapjaiban. Míg régen főként a munkában való segítségre, vadászatra, házórzésre alkalmazták, esetlegesen húsáért tartották, mára társukká, életük egyik kiemelkedő szereplőjévé fogadták őket (KLIMKE, 2003).

Kutatások bebizonyítják, hogy az ember és az állat közvetlen kapcsolata pozitív pszichológiai, illetve fiziológiai hatást eredményez. Számos vizsgálat közös vonása az a kiindulási hipotézis, mely szerint az ember-társállat kontaktusa hatással van a kapcsolatban résztvevő személy egyes pszichológiai és fiziológiai paramétereire, és így előnyösen befolyásolja fizikai és mentális egészségi állapotát (TOPÁL – HERNÁDI, 2011). Napjainkban az állattartás mellett egyre népszerűbbek a különféle állatasszisztált tevékenységek. Az egyes sportágak mellett szívesen alkalmaznak különböző állatfajokat pedagógiai, illetve terápiás tevékenységre.

Az állatok terápiás munkába való bevonása 1792-ben kezdődött Angliában, ahol pszichés zavarral küzdő betegek mentális felépülésében segédkeztek. Az első világháborút követően Washingtonban nem csupán mentálhigiénés ellátásban alkalmazták őket, hanem szomatikus betegek gyógyulását is támogatták (TOPÁL – HERNÁDI, 2011). Magyarországon ez csaknem egy évszázaddal később jelent meg a gyakorlatban.

## Az ember és az állat kapcsolata

Az ember és az állat kapcsolata az elmúlt évtizedekben, évszázadokban jelentős mértékben megváltozott. Ennek egyik oka az ember természettől való eltávolodása, valamint az urbanizáció fellendülése (TAKÁCS, 2015; TOPÁL – HERNÁDI, 2011).

Míg régen az emberek nagy része jelentősen több időt töltött a természetben, napjainkban erre igen kevés lehetőség adódik. A kisebb, zöld területekkel körülvett településeket városok, nagyvárosok váltották fel, ahol a fák és hatalmas legelők helyett épületek, autóutak dominálnak. A szabadban, mezőgazdasági munkát végző személyek tevékenységét gépekkel helyettesítették, valamint a technika igen gyors ütemű fejlődése rohanó világot eredményezett.

A biofilia hipotézis szerint az emberek már születésüktől kezdődően ösztönösen vonzódnak az állatokhoz, valamint a természet különböző élőlényeihez (Wilson, 1984, idézi O'HAIRE, 2010; BABOS – KORONCZAI, 2013). Erdhard Olbrich pszichológus, valamint Stephen Kellert amerikai szociológus szerint túlzottan modern világunk miatt képtelenek vagyunk kiélni a természethez fűződő szükségleteinket, ami a lelki egyensúlyunk elvesztéséhez vezethet. Az emberek ezt a hiányérzetet háziállatok, társállatok tartásával próbálják pótolni. A közvetlen lakókörnyezetben tartott állatok jelentik a legfőbb kapcsolatot az ember és a természet között. Az állattartás azonban nem csupán ökopszichológiai okokra vezethető vissza. Az állatokkal való együttélés számos olyan pozitív hatást eredményez, melynek köszönhetően szívesen fogadjuk őket társainkká. Az állatok emberségesebbé tesznek bennünket, ha magányosak vagy túlhajszoltak vagyunk, elterelik figyelmünket, vigaszt nyújtanak, megnyugtatnak, felvidítanak, újabb tettekre sarkallnak (KLIMKE, 2003).

Segítségükkel sokkal könnyebben kezdeményezünk beszélgetést, interakciót, vagy építünk ki új kapcsolatokat. Az állattal közvetlen kapcsolatban lévő emberről pozitívabban vélekednek embertársai, hamarabb nyitnak feléjük. Az emberek egy állat esetében egyszerűbben kezdeményeznek, mint más emberekkel (BABOS, 2013; FINE, 1999). Az állatok képesek a feltétel nélküli elfogadásra, nincsenek előítéleteik, elvárásaik, ezáltal nem keltenek az emberekben megfelelési kényszert, esetlegesen feszültséget. A gyermekek általában nehezebben sajátítják el az emberi kapcsolatok társas szabályait. Különböző reakcióikra az állatoktól azonnal kapnak választ, melyek egyértelműek, minden esetben világosak számukra. Így az állatok egyfajta tükröt tartanak eléjük a jó és rossz cselekedeteiket illetően (BABOS, 2013, 2012, 2010).

Az állatok, az emberek különböző életszakaszaiban más-más szerepet töltenek be. Csecsemőkorban még nem lehet nagy hatásról beszámolni, mert ebben az időszakban még kevesebbszer lépnek kapcsolatba, mint az élet későbbi szakaszaiban. Ennek egyik magyarázata, hogy a szülők egészségügyi elővigyázatosságból ritkábban, vagy egyáltalán nem engedik háziállataikat a csecsemő közvetlen közelébe, írja BABOS (2010). Kisgyermekkorban ez a kapcsolatteremtés egyre gyakoribbá válhat. Az állatokkal töltött együttlét során elsajátítják más élőlényekkel való bánásmód ismereteit. Amikor a gyermek iskoláskorúvá válik, egyre több felelősséget vállalhat a háziállat iránt, illetve részt vehet annak gondozásában, nevelésében. Serdülőkorban az emocionális, továbbá szociális hatások kerülnek előtérbe. Sokszor háziállataikkal osztják meg mindennapi problémáikat, mert tőlük állandó figyelmet kapnak, továbbá segíthetnek a baráti kapcsolatok kialakításában, mert a lovardákban, kutyaiskolákban, menhelyeken hasonló érdeklődési körű személyeket találnak. A fiatal felnőttek gyakran választanak maguk mellé egy állatot annak érdekében, hogy az egy-egy családtagot (társat, vagy esetleg gyermeket) helyettesítsen. Esetenként az is előfordulhat, hogy egy háziállat gondozását egyfajta kihívásként élik meg, amely útmutatóul szolgál a későbbi gyermekneveléshez. BABOS (2010) arról is beszámol, hogy az idős emberek különféle háziállatokkal

osztják meg mindennapjaikat. Az ő esetükben gyakran ez annak köszönhető, hogy szeretnék leküzdeni a hétköznapijaikban uralkodó magányt, melyet az állatok tartásával pótolnak.

Az állatok nem csak otthonainkban, hanem különböző tevékenységek asszisztenseként is kiemelkedő szerephez jutnak. Kutatócsoportok felismerték, hogy ezek a hatások átálakíthatók és beépíthetők a klinikumba. Széles körben alkalmazzák az állatokat többek között a pszichiátria, a geriátria, a rehabilitáció, az onkológia területén, illetve idősotthonokban, iskolákban (ZSOLDOS – SÁTORI – ZANA, 2014).

Az állatasszisztált intervenció (Animal Assisted Intervention - AAI) olyan tudatos tevékenység, melynek során az állat meghatározott céllal van jelen. Résztételével segíti a gyógyítási, nevelési-oktatási, valamint fejlesztési folyamatot. A foglalkozások legfőbb feladata a kliensek életminőségének javítása. Magyarországon legfőképpen lovakat, illetve kutyákat alkalmaznak ilyen célokra, mert hazánkban jelenleg ezek a lehetőségek a legkivitelezhetőbbek, azonban más állatfajok (macskák, nyulak, delfinek, halak, vagy akár tengerimalacok és hörcsögök) bevonása is egyre népszerűbb és elfogadottabb.

Az állatasszisztált intervenció három fő területre osztható:

- Állatasszisztált aktivitás (Animal Assisted Activity - AAA),
- Állatasszisztált pedagógia (Animal Assisted Pedagogy - AAP/ Animal Assisted Education - AAE),
- Állatasszisztált terápia (Animal Assisted Therapy - AAT) (TAKÁCS, 2015; ZSOLDOS – SÁTORI – ZANA, 2014; KÖBÖL – HEVESI – TOPÁL, 2014, 2015).

Az AAA állatok bevonásával járó elfoglaltság, amelynek során az egészséges és/vagy beteg ember számára az állat jelenléte segítőn hat valamely tevékenységében, illetve állapotában (TAKÁCS, 2015). Ezek lehetnek szabadidős vagy pedagógiai célú tevékenységek. Az AAA során nincs előre megfogalmazott és meghatározott cél, a foglalkozásokon nagy szerepet kap a spontaneitás. Általános célként fogalmazható meg a kliensek zárkózottságának csökkentése, valamint a szociális-, empátiás-, kommunikációs képességek fejlesztése. Az állat főként motivációs céllal van jelen, segít a résztvevők frusztrációinak, izoláltságának csökkentésében, kapcsolatot teremt közöttük, valamint elősegíti a megfelelő komfortérzet kialakulását. Az előbb említett foglalkozásokat leggyakrabban különböző nevelési-oktatási intézményekben (óvodákban, iskolákban, gyógypedagógiai intézményekben), idősotthonokban, valamint kórházakban alkalmazzák (TAKÁCS, 2015; FENYVESINÉ ROZGONYI – GELENCSERNÉ BAKÓ, 2015; ZSOLDOS – SÁTORI – ZANA, 2014).

Az AAE módszereit nevelési-oktatási intézményekben (óvodai csoportokban, iskolai tanórákon), szükség esetén gyermekjóléti, ifjúságvédelmi intézményekben alkalmazzák. A tevékenység célcsoportja általában az óvodás- és iskoláskorú gyermekek. A tevékenységet vezető pedagógus az eljárásba bevont állat segítségével megkönnyíti az előírt tananyag elsajátítását (TAKÁCS, 2015; ZSOLDOS – SÁTORI – ZANA, 2014).

Az AAA-sal ellentétben az AAT olyan célorientált tevékenység, amely kizárólag szakember irányításával jöhet létre, és amelyről minden esetben szakmai dokumentáció, valamint a kliensekhez igazodó fejlesztési terv készül (KÖBÖL – HEVESI – TOPÁL, 2014, 2015). Az állatasszisztált terápia alkalmazási lehetősége igen sokrétű, gyakran veszik igénybe különböző személyek, csoportok megsegítésére kórházakban, pszichiátriai betegek otthonában, idősotthonokban, illetve az azt igénylő gyermekek körében. A terápia célja a sérült állapot befolyásolása. Fő feladata a különböző készségek és képességek fejlesztése, valamint a fizikai, szociális, emocionális és kognitív működés korrigálása. A foglalkozáson résztvevő állat nagy szerepet játszik a kliens, illetve a segítő szakember közti interakció kialakításában, valamint aktívan tevékenykedik a speciális fejlesztőfeladatok végrehajtásában. Koterapeuta (társ-terapeuta) szerepet tölt be a gyógyító folyamatban, így a kliens, a terapeuta, valamint a terápiás állat között triadikus kapcsolat alakul ki (TAKÁCS, 2015; ZSOLDOS – SÁTORI – ZANA, 2014).

Az állatasszisztált eljárások leggyakoribb szereplője hazánkban a ló, illetve a kutya, ezen a kívül gyakran macskákat, kismamákat, madarakat, halakat, haszonállatokat, delfineket is alkalmaznak (BABOS, 2010). Nagyon sok állatfaj segítségével lehet terápiás foglalkozásokat tartani. Az optimális állatfaj megválasztásánál a szakembernek mindig szem előtt kell tartania a terápiás foglalkozás célját, lehetőségeit, a kliense állatokhoz való hozzáállását, sérülés-specifikumait, valamint a terápiás állat képzettségét, tulajdonságait. Az állatok, illetve emberek komfortérzete, egészsége, lelki kiegyensúlyozottsága kulcsfontosságú a terápia során. Egy terápiás foglalkozás számos váratlan szituációt eredményezhet, ezért meghatározó a terápiás segítők, felvezetők jelenléte is, akik szükség esetén képesek kiemelni a kellemetlen, vagy nem várt helyzetbe került állatot. A foglalkozások vezetője minden esetben az adott sérüléssel foglalkozó szakember, aki a megfelelő fejlesztési lehetőséget biztosítja a kliens, vagy kliensek számára.

## **Kutatás bemutatása**

A kutatás célja az állatasszisztált terápiák ismertségének, valamint azok elfogadottságának feltérképezése, főként a kevésbé, vagy egyáltalán nem érintett felnőtt személyek tekintetében. Kutatói kérdések:

1. Van eltérés Magyarország különböző régióiban az állatasszisztált terápiás eljárások ismertségében?
2. Az iskolázottság befolyásolja az AAT megítélését?
3. A kérdőívet kitöltő személyek ismeretei e témakörrel honnan származnak, továbbá megítélésük szerint milyen mértékben tájékozottak?
4. Mi a véleményük az állatasszisztált terápiás eljárásokról?

## **Kutatási módszerek**

A primer (önálló, saját) kutatás során kvantitatív módszertan jelenik meg, azon belül online önkitöltő kérdőív alkalmazására került sor.

A kérdőíves vizsgálat a leggyakrabban használt primer kutatási, információszerzési technika, alkalmas leíró, magyarázó és felderítő célokra. Előnye, hogy viszonylag könnyen kivitelezhető, többnyire nem terheli a megkérdezetteket, megfelelően szerkesztett és kitöltött kérdőívek releváns információkat szolgáltathatnak a kutató számára (KONTRA, 2011).

A kérdőív 2016 szeptemberében került fel az internetre, valamint a kérdéssor linkje több közösségi oldalon is megosztásra került. A kitöltésre egy hónapon keresztül volt lehetőség. A kérdések megfogalmazásakor és összeállításakor prioritásként jelent meg, hogy Magyarországra kiterjedő, átfogó képet kapjunk az állatasszisztált terápiák ismertségéről, valamint megismerjük a válaszadók személyes véleményét a választott témáról. A kérdőív 17 kérdésből állt, amelyből 16 zárt és 1 nyitott kérdés. A kérdőív zárt kérdéseire adott válaszok leíró statisztika segítségével, Microsoft Excel programmal kerültek feldolgozásra. A nyitott kérdésekre adott válaszok a megítélés minősége alapján kerültek feltárássra.

A kérdőív kérdéssora 4 fő területre osztható. Az első részben a kitöltőkre vonatkozó általános információk, a következőben az állatasszisztált terápiák ismertsége, ezután a kitöltők AAT-val kapcsolatos ismeretei, majd a témáról alkotott saját véleményük került a fókuszba. A kérdések sorrendjének és tartalmának összeállításakor arra törekedtünk, hogy logikus, egymásra épülő, objektív kérdéseket tartalmazzon, egyértelműek és könnyen megválaszolhatók legyenek.

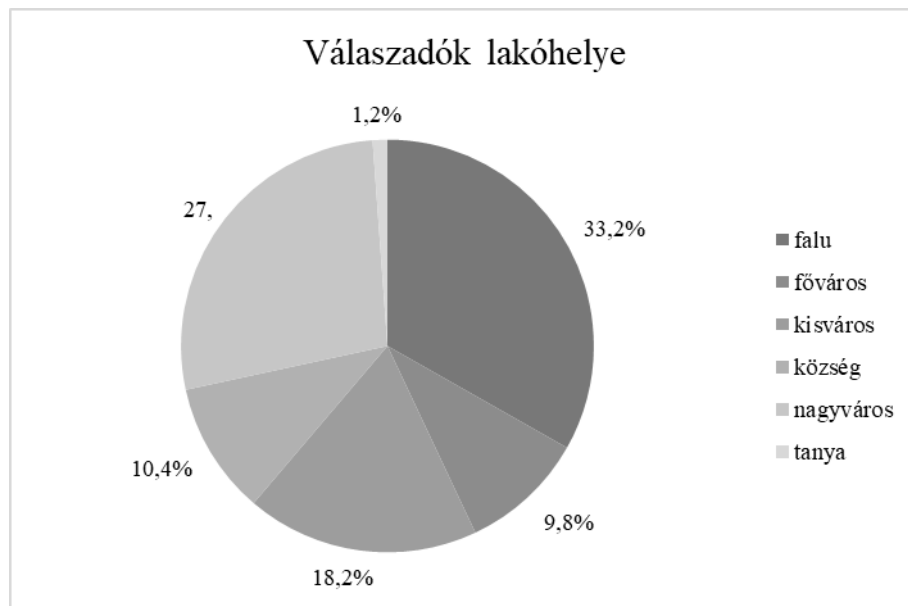
A minta a Magyarországon élő 18 év feletti (felnőtt) populációra irányult. Egy hónap alatt 531 darab kitöltött kérdőív érkezett vissza, amelyből 10 választ a válaszadók kiskorúsága miatt figyelmen kívül kellett hagyni.

## Kutatási eredmények

Az eredmények kiértékelésekor 521 kérdőívre adott válasz került feldolgozásra. A válaszok nagy része számszerű adatokban közölhető és kimutatható, azonban a nyitott kérdésekre adott válaszok statisztikai elemzésére nem került sor, mert a kérdés a válaszadók személyes véleményét tárja fel az állatasszisztált terápiákra vonatkozóan.

A kitöltők között 423 nő és 98 férfi szerepelt, 18-98 éves életkor között. A válaszadók 33,2%-a falun, 27,3%-a nagyvárosban, 18,2%-a kisvárosban, 10,4%-a községben, 9,8%-a a fővárosban, illetve 1,2%-a tanyán él. A válaszadók lakhelyének százalékos eloszlása az 1. ábrán látható.

1. ábra: Válaszadók lakóhelye

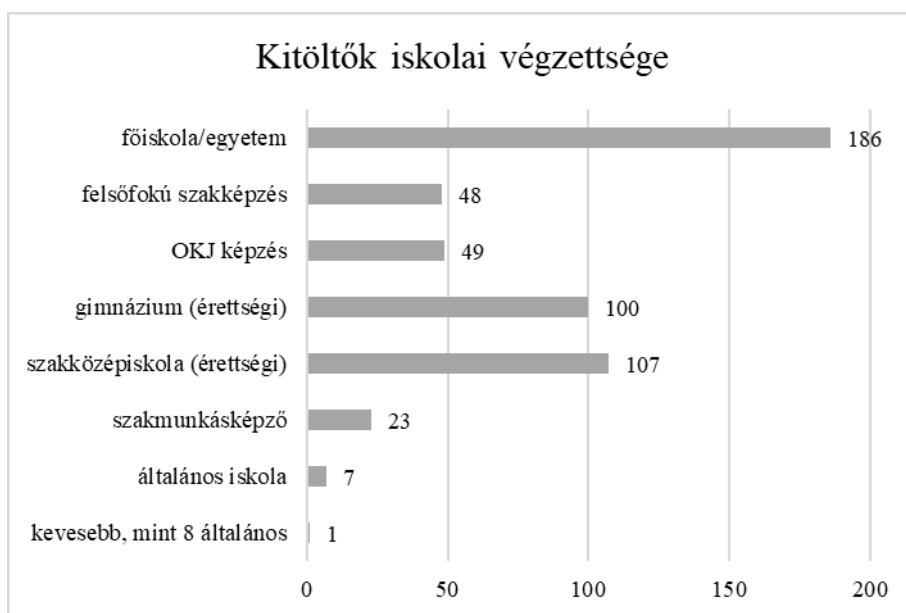


(Forrás: Saját szerkesztés)

Legmagasabb iskolai végzettségüket tekintve szintén nagy különbözőség mutatkozott. Kevesebb, mint 8 általános iskolai osztály végzettséggel 1 személy rendelkezett, 7-en általános iskolát, 23-an szakmunkásképzőt, 100-an gimnáziumot, 107-en szakközépiskolát, 49-en OKJ képzést, 48-an felsőfokú szakképzést, 186-an főiskolát vagy egyetemet végeztek. Az előbb felsorolt adatok a 2. ábrán láthatók.



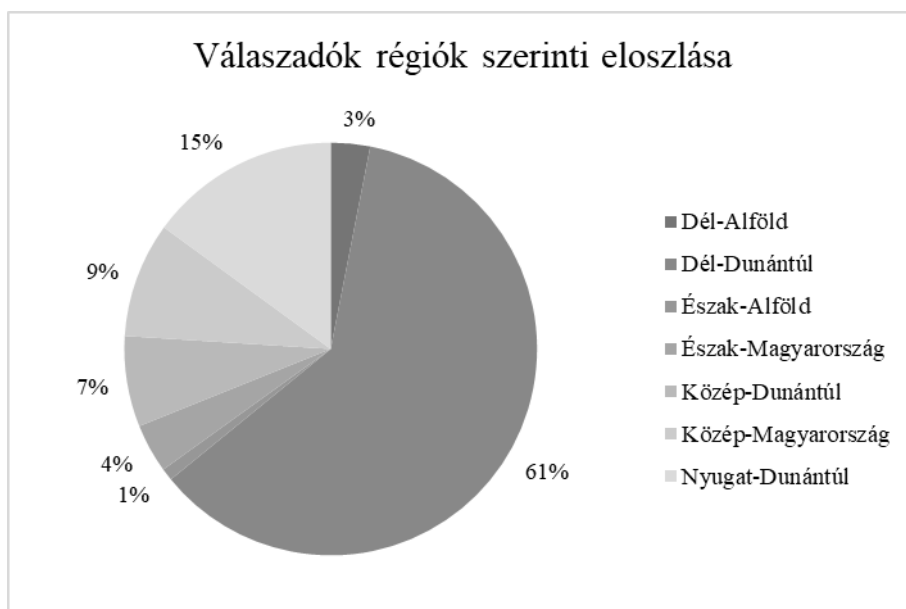
2. ábra: Kitöltők iskolai végzettsége



(Forrás: Saját szerkesztés)

Magyarország minden régiójából (Nyugat-Dunántúl, Közép-Dunántúl, Dél-Dunántúl, Közép-Magyarország, Észak-Magyarország, Észak-Alföld, valamint Dél-Alföld) érkeztek vissza kitöltött kérdőívek, mely a 3. ábrán látható.

3. ábra: Válaszadók régiók szerinti eloszlása



(Forrás: Saját szerkesztés)

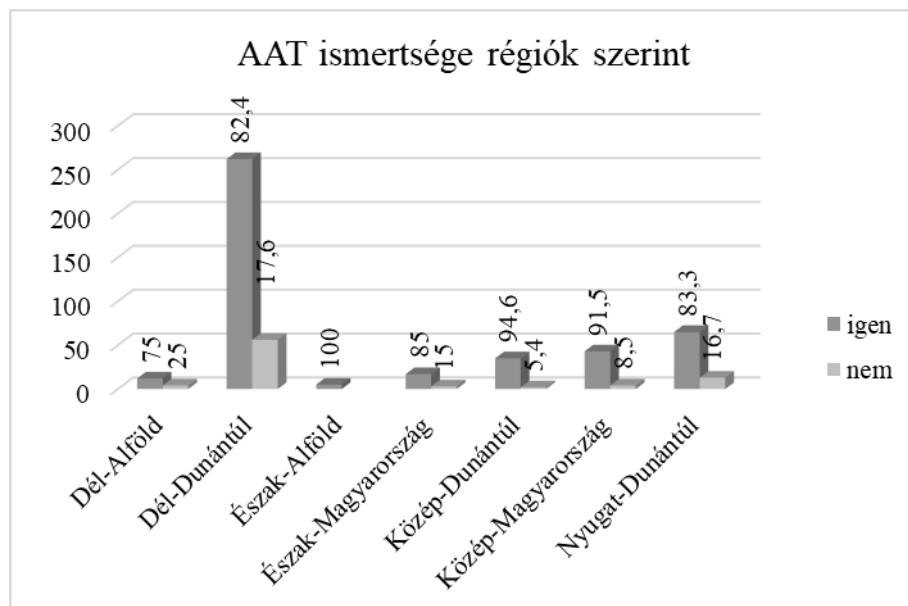
A fenti diagramon leolvasható, hogy a kérdőívet főként a dél-dunántúli régióban élő személyek töltötték ki, azonban a kutatás az ország egész területére eljutott, mely ennek ellenére

nem reprezentatív. A cél hazánk minél nagyobb területére kiterjedő kutatás bemutatása volt, így kijelenthető, hogy a minta merítése igen széleskörű. A válaszok kiértékelése során azonban nem vonhatók le a régiók lakosaira vonatkozatható általános következtetések, az eredmények a kérdőívet kitöltő személyekhez kapcsolódnak.

Az állatasszisztált terápiás eljárások ismertségét vizsgáló kérdések közül az elsőre, mely szerint „Hallott-e már az állatasszisztált terápiákról?”, a kitöltők 84%-a, 439 személy válaszolt igennel. Azonban a kutatás egyik lényeges szempontja, hogy ezeket az értékeket Magyarország régiói szerint is tanulmányozzuk.

Azt tapasztaltuk, hogy mindegyik régióban lényegesen többen hallottak ezekről a terápiás lehetőségekről. A dél-alföldi válaszadók 75%-a, dél-dunántúliak 82,4%-a, az észak-alföldiek 100%-a, az észak-magyarországiak 85%-a, a közép-dunántúliak 94,6%-a, a közép-magyarországiak 91,5%-a, és a nyugat-magyarországiak 83,3%-a értesült róla különböző információs forrásokból. Az AAT ismertségének adatszerű kiértékelése Magyarország régióira bontva az alábbi 4. ábrán látható.

4. ábra: AAT ismertségének régiók szerint megoszlása



(Forrás: Saját szerkesztés)

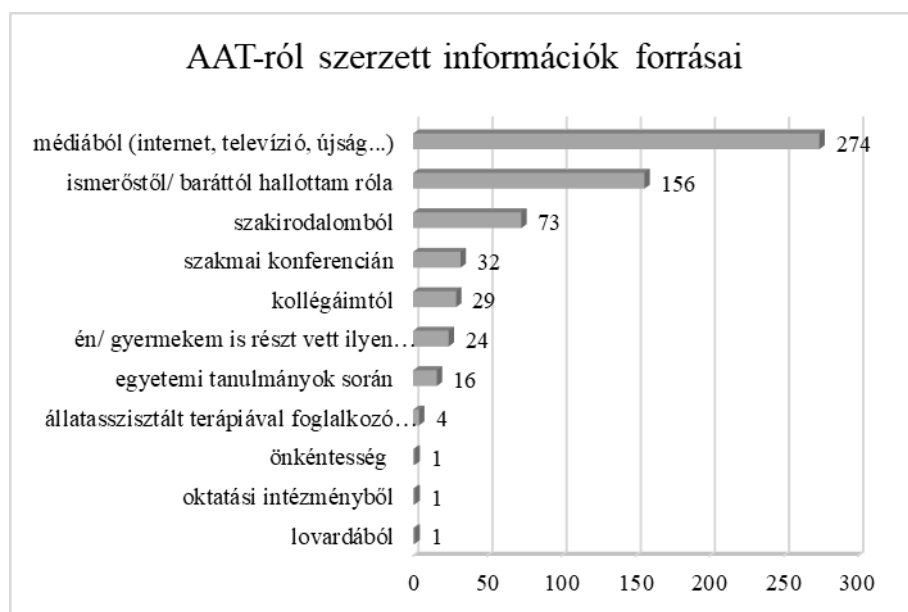
A másik igen fontos kérdés, *hogy azok a személyek, akik hallottak már az állatasszisztált terápiás eljárásokról, honnan értesültek róla.* Válaszlehetőségként a következők kerültek felsorolásra:

- én/gyermekem is részt vett ilyen foglalkozáson,
- ismerőstől/ barátától hallottam róla,
- kollégámtól,
- médiából (internet, televízió, újság...),
- szakirodalomból,
- szakmai konferencián,
- biztosítottunk *egyéb* alternatívát, amelybe a kitöltők szabadon beírhatták információs forrásaikat.

Ebbe a kategóriába főként az egyetemi tanulmányok kerültek, azonban a kérdőívet néhány állatasszisztált terápiával foglalkozó személy is kitöltötte, továbbá volt olyan is, aki önkéntes munkája során, vagy nevelési-oktatási intézményből, illetve lovardából hallott az AAT módszerekről. Erre a kérdésre egy személy több választ is megjelölhetett. A legtöbben, 274-en médián keresztül szereztek tudomást a témáról, 156-an ismerősektől/barátoktól hallottak róla, 73-an olvastak szakirodalmat, 32-en szakmai konferencián, 29-en a kollégáiktól kaptak információkat, valamint 24-en érintettek azáltal, hogy ők, vagy a gyermekeik is részt vesznek/vettek ilyen foglalkozásokon. Ezen kívül 4 fő dolgozik terápiás szakemberként, 16 személy egyetemi tanulmányai során, 1 válaszadó önkéntes munkája folyamán, 1 fő oktatási intézményben, illetve 1 személy az általuk látogatott lovardában ismerkedett meg az állatasszisztált terápiás lehetőségekkel.

Ezekből az adatokból az a következtetés vonható le, hogy a média rendkívül fontos hírszerzési forrás és nagy szerepet játszik a mindennapi információszerzésben. Jelentős számban kaptak tájékoztatást barátaiktól, ismerőseiktől. A diagram jól szemlélteti, hogy több személy is vett már részt szakmai konferencián, valamint többen ismerkedtek meg különböző szakirodalmakból a témát illetően, melyet az 5. ábra szemléltet.

5. ábra: AAT-ról szerzett információk forrásai



(Forrás: Saját szerkesztés)

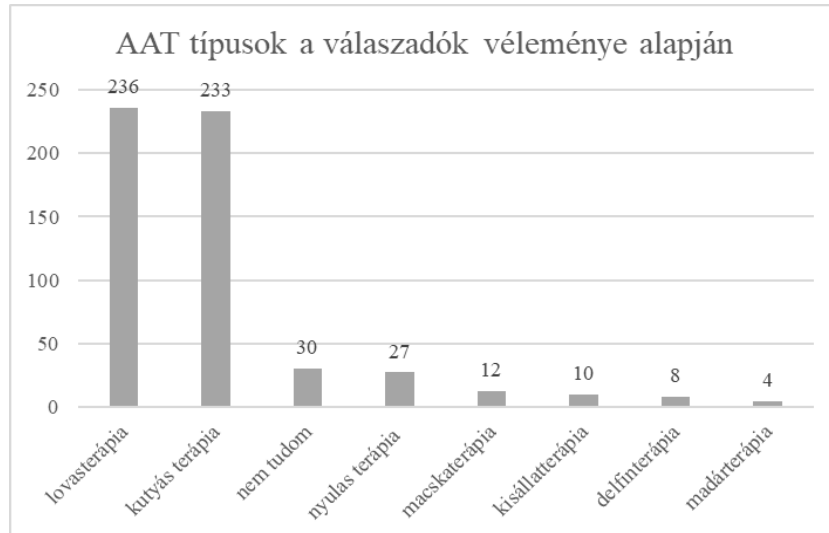
A következő kérdések elemzésével áttérünk a kérdőívet kitöltő személyek állatasszisztált terápiákra vonatkozó ismereteinek vizsgálatára.

Az e területre vonatkozó első kérdés: „Az Ön információi szerint milyen típusú állatasszisztált terápiákat alkalmaznak?” Összesen 347 válasz érkezett. Ebben az esetben a többség a kutyás-, illetve lovasterápiát nevezte meg.

Többen tettek említést a kisállatok terápiás munkába való bevonásáról. A dunántúli régiókból sokan a felsorolt típusok között a nyúl terápiát is megemlézték. Legtöbbjük foglalkozásukat tekintve egyetemi hallgató. E kategória megjelölésében szerepet játszott a Kaposvári Egyetem Gyógypedagógiai Intézete által koordinált nyúlal asszisztált pedagógia lehetőségeinek kutatása. Szintén néhány Dunántúlon élő személy macskával segített terápiát is megemléztett.

Nyolc kitöltő a delfinterápiát is felvetette, melyre azonban Magyarország környezeti adottságai, illetve egyéb feltételei miatt nincs lehetőség. A kitöltők által megjelölt állatasszisztált terápia típusok a 6. ábrán láthatók.

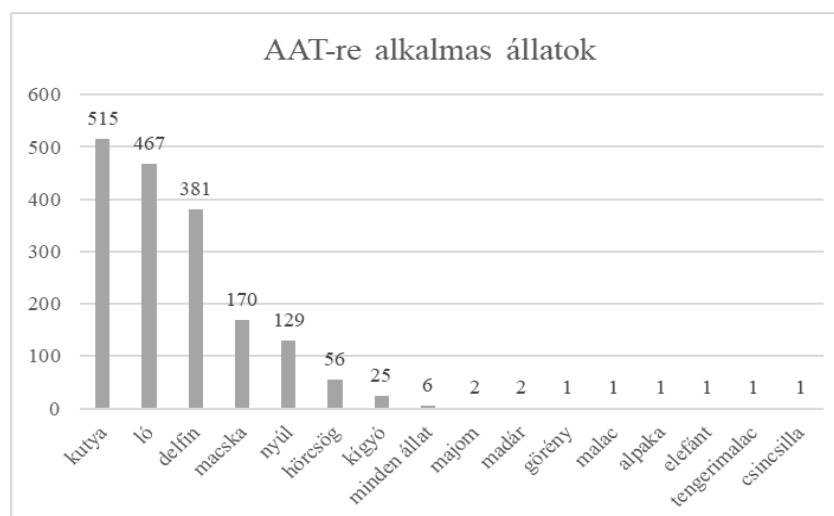
6. ábra: AAT típusok a válaszadók véleménye alapján



(Forrás: Saját szerkesztés)

Az előző kérdéshez kapcsolódott a következő, mely arra irányult, hogy *milyen állat alkalmas terápiásnak*. A lehetséges alternatívák között olyan állatok szerepeltek, amelyek a szakirodalmak szerint valamennyien alkalmasak erre a tevékenységre. A válaszok jelentős mértékben megegyeztek az előző kérdés válaszaival. Ebben az esetben a legtöbben szintén a kutyát, a lovat és a delfint jelölték, utána következtek a különböző állatfajok. 6 személy válaszolt úgy, hogy véleményük szerint bármilyen állat alkalmas a terápiás célokra, melyet az általunk biztosított egyéb kategóriába írtak be. Ebbe a mezőbe kerültek a következők: majom, madár, görény, malac, alpaka, elefánt, tengerimalac, csincsilla. Az állatfajok alkalmasságára vonatkozó számszerű adatok a 7. ábrán láthatók.

7. ábra: AAT-re alkalmas állatok



(Forrás: Saját szerkesztés)

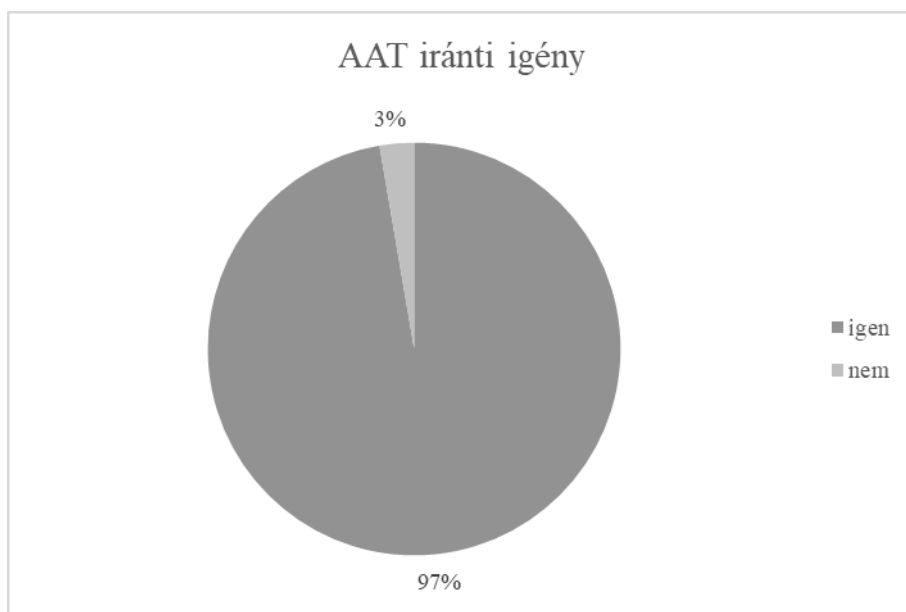
Szintén a kitöltők általános információira vonatkozó kérdés volt, hogy „Az Ön véleménye szerint milyen végzettséggel kell rendelkeznie annak, aki állatasszisztált terápiával szeretne foglalkozni?” A legtöbben az egyetemi, illetve a főiskolai végzettséget hangsúlyozták, azon belül leginkább a gyógypedagógus, pedagógus, pszichológus, illetve orvos végzettséget. A válaszok között konduktor, fejlesztőpedagógus, pszichiáter, gyógytornász, fiziológus, szociálpedagógus, etológus, zoológus, valamint állattenyésztő szakértelem is megjelent.

Sokan a szakirányú továbbképzést, illetve OKJ-s tanfolyamokat is megemlítették, amelyek speciális képzést nyújtanak a leendő terapeuták számára.

Ezen kívül többen hangsúlyozták azt is, hogy az állatasszisztált terápiával foglalkozó személyeknek szükséges az adott állathoz kapcsolódó képzés/tanfolyam, és az állategészségügyi vizsga megszerzése.

A kutatás harmadik területe arra irányult, hogy mi a vizsgált populáció véleménye az állatasszisztált terápiákról. Ebbe a kategóriába tartozó kérdések közül az első: „Ön szerint szükség van állatasszisztált terápiákra?” A megkérdezettek „igen” és „nem” alternatíva közül választhattak. Az 521 válaszadóból nagy számban, 507-en válaszoltak „igen”-nel, míg a „nem” lehetőséget csak 14-en jelölték. Ez az arány arra enged következtetni, hogy az emberek nyitottak az e fajta terápiás lehetőség iránt. A kitöltők igen és nem válaszai a 8. ábrán százalékos bontásban jelennek meg.

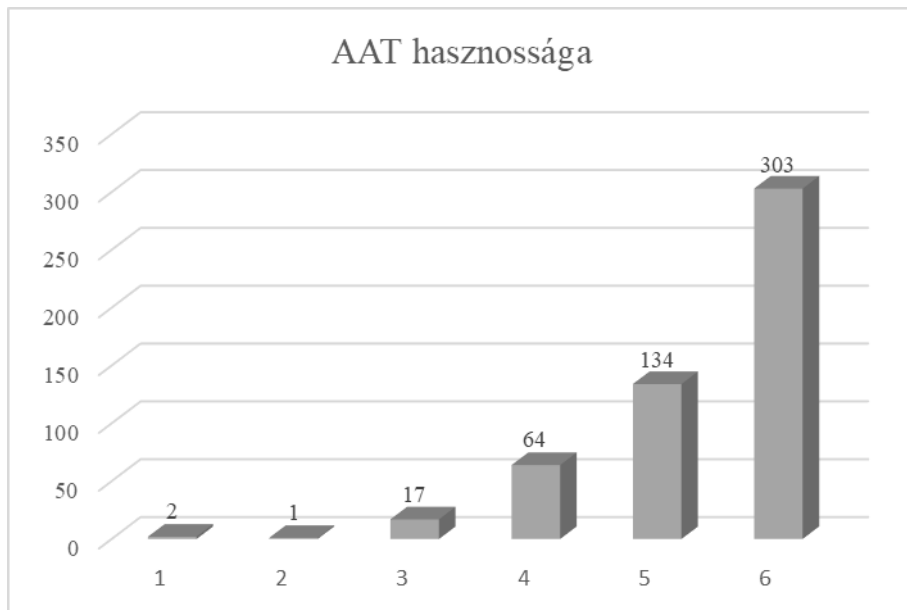
8. ábra: AAT iránti igény



(Forrás: Saját szerkesztés)

A kutatást tekintve lényeges kérdés volt az is, hogy „Mennyire tartja hasznosnak az állatasszisztált terápiákat?” Ezen kérdésnél a kitöltők 6 fokozatú skálán jelölhették véleményüket. 1-est jelöltek akkor, ha úgy gondolták, hogy az állatasszisztált terápiás módszerek egyáltalán nem hasznosak, 6-ost pedig akkor, ha meglátásuk szerint nagyon hasznosak. A válaszokból kitűnik, hogy a kitöltők pozitív véleménnyel vannak az AAT-ról. 521 válaszadóból 303-an, a kitöltők 58,2%-a 6-t, 134-en (25,7%) 5-t, 64-en (12,3%) 4-t, 17-en (3,3%) 3-t, 1 személy (0,2%) 2-t, valamint 2-en (0,4%) 1-t jelöltek. A skálán jelölt értékek számszerű adatainak megjelenítése a 9. ábrán látható.

9. ábra: AAT hasznossága



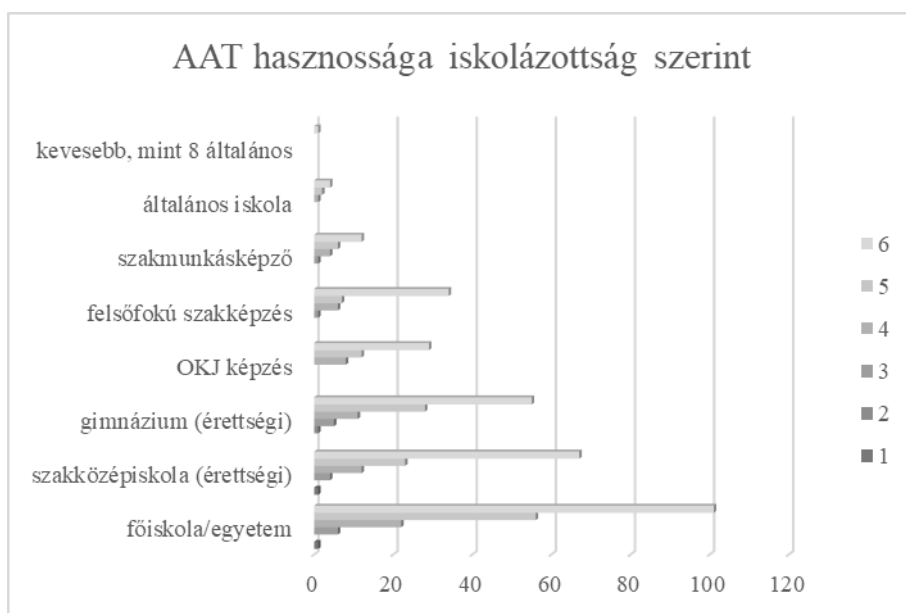
(Forrás: Saját szerkesztés)

Az előző ábrához és adatokhoz szorosan kapcsolódik a következő válaszkérés, amely kérdésként nem szerepelt a kérdőívben, viszont a kutatást tekintve jelentőséggel bír. Az *állatasszisztált terápiák hasznosságát tekintve van-e számottevő különbség a különböző végzettségű személyek véleménye között?* A válaszok diagramos ábrázolása a 10. ábrán jelenik meg. Összességében elmondható, hogy a válaszok átlag értékét tekintve nincs számottevő különbség a különböző iskolát végzett személyek véleményét illetően. Mindegyik esetben a kitöltők többsége 6-ossal (nagyon hasznos) válaszolt.

A válaszadók skálán jelölt véleményének iskolázottság szerinti csoportosított átlaga a következő:

- kevesebb, mint 8 általános: 6
- általános iskola: 5,4
- szakmunkásképző: 5,3
- gimnázium (érettségi): 5,3
- szakközépiskola (érettségi): 5,4
- OKJ képzés: 5,4
- felsőfokú szakképzés: 5,5
- főiskola/egyetem: 5,3

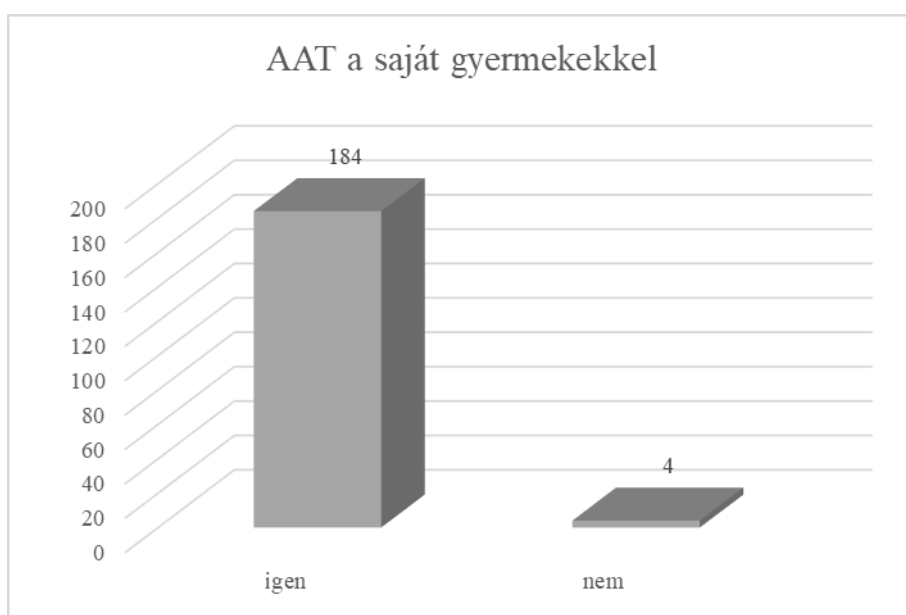
10. ábra: AAT hasznossága iskolázottság szerint



(Forrás: Saját szerkesztés)

A kérdőívben arra is rákérdeztünk, hogy a kitöltők között ki az, akinek van gyermeke. Erre a kérdésre 188 „van” válasz érkezett. Ehhez kapcsolódott a következő kérdés, amely szintén az állatasszisztált terápiákról alkotott vélemények feltárására vonatkozott: „Ha a gyermekének szüksége lenne fejlesztésre, kipróbálná az állatasszisztált terápiát?” Az „igen” és „nem” válaszok aránya a 11. ábrán látható. A kérdőívet kitöltő szülők nagyon pozitívan vélekedtek az állatasszisztált terápiákról és szükség esetén jelentős többségük kipróbálná ezt a lehetőséget.

11. ábra: AAT a saját gyermekkel



(Forrás: Saját szerkesztés)

A nyitott és egyben utolsó kérdés szabad véleménynyilvánítást tett lehetővé a válaszadók számára az állatasszisztált terápiákról. A kérdésre összesen 391 válasz érkezett, amelyekből az tűnik ki, hogy a kérdőívet kitöltő személyek igen jelentős része pozitívan vélekedik az állatasszisztált terápiákról. Kevésbé pozitív megfogalmazásként mindössze négy gondolat érkezett, melyek leginkább a terápia elérhetőségére vonatkoztak: *Nagyon kevesen foglalkoznak vele. Kevesen tudnak a létezéséről, valamint az emberek többségének kevés információjuk van róla. Kevesen tudják igénybe venni. Sokaknak nem megfizethető, ezért több erre fordítható anyagi támogatásra lenne szükség.*

A pozitív válaszok az alábbiakban kerülnek bemutatásra. A válaszadók több esetben kitértek az *állatok pozitív hatásaira*, mely szerint *jelenlétükben könnyebben oldódnak az amúgy zárkózott, esetenként ijedt gyermekek és felnőttek*, valamint *sokkal egyszerűbben kerülnek kapcsolatba egy állattal, mint a terápiát vezető személlyel*. A terápiát igénylő kliens, valamint az állat között kialakulhat egy *kötélék*, amelynek következtében az *érintett személy szívesebben vesz részt a foglalkozásokon*, továbbá azokat nem terápiának, sokkal inkább *játéknak* érzékeli. Azt is megemlítették, hogy vannak olyan személyek, akik *az állatoknak hamarabb és könnyebben nyílnak meg, mint embertársaiknak*, valamint *a közös munka bátorságot és önbizalmat eredményez számukra*. Többen úgy gondolták, hogy *az állatok olyan hatást tudnak kiváltani az emberekből, amelyre egy másik személy nem képes*. Igen fontos pozitívumként az *ember és állatok közti kapcsolatot hangsúlyozták* a kitöltők. *Magányos, idős személyek újra átélhetik a gondoskodás örömét*, valamint *a gyermekek felelősségtudatot, empátiát, kapcsolatteremtést, megfelelő kommunikációt sajátíthatnak el*, mindemellett *megtanulják kimutatni az állathoz és embertársaikhoz kötődő érzelmeiket*. Sérült személyek esetében azt is kiemelték, hogy *az állatok a valós élethez, illetve a természethez kötik őket*.

A kiscsoportos foglalkozások előnyeként említették, hogy *a gyermek képességei, erősségei felszínre kerülnek, ezáltal mindenki a saját módján és tempójában halad a fejlődés útján*.

Sokan elsősorban *gyermekek esetében látják célravezetőnek*, a válaszadók szerint abban a korban még él bennük az állatok iránti szeretet, illetve *gyermekként nagyobb motivációt jelent számukra*. Azonban *felnőtteknek, időseknek, fogyatékos személyeknek egyaránt ajánlották*.

## **Kutatói kérdések megválaszolása, összegzés**

Kutatásunk négy kutatói kérdést tartalmazott, melyek összeállításakor arra törekedtünk, hogy megválaszolásukkal átfogó képet kapjunk az állatasszisztált terápiák ismertségére és megítélésére vonatkozóan. A rövid kitöltési idő alatt igen nagy számban érkezett válasz, ami arra enged következtetni, hogy a terület sok embert érint.

Elsőként arra kerestük a választ, hogy van-e eltérés Magyarország különböző régióiban az állatasszisztált terápiás eljárások ismertségében. Az elemzések során arra a megállapításra jutottunk, hogy a kérdőívet kitöltő személyek különböző hírforrásokból, jelentős arányban hallottak az állatasszisztált terápiás eljárásokról. Hazánk régióiban, a kitöltők körében, minden esetben 75% fölötti az ismertség.

A következő kutatói kérdés arra irányult, hogy az iskolázottság befolyásolja-e az AAT megítélését. A különböző iskolai végzettséggel rendelkező válaszadók állatasszisztált terápia hasznosságával kapcsolatos véleménye közel azonos átlagot mutat. A szakmunkásképzőt, gimnáziumot, valamint főiskolát/egyetemet végzett személyek átlaga megegyezik, a hatfokozatú skálán 5,3; az általános iskolát, OKJ képzést, szakközépiskolát végzettké 5,4; a felsőfokú szakképzésen résztvevőké 5,5; illetve 8 általános iskolánál kevesebbet végzett személyé 6. A kérdőívet kitöltő személyek állatasszisztált terápiákról alkotott véleménye közel azonos, az iskolázottság nem befolyásolta jelentős mértékben annak megítélését.



Kutatásunk során arra is kerestük a választ, hogy a kérdőívet kitöltő személyek ismeretei e témakörrel honnan származnak, és mennyire tájékozottak.

Az eredmények elemzése során kitűnt, hogy információjukat legtöbbször a médián keresztül, televízióból, újságokból, internetről szerezték. Ezt követte a következő hírforrás, ami a kitöltők ismerősei, valamint baráti köre. A válaszadók szakmai érdeklődése, illetve érintettsége ebben a tekintetben alacsony, csupán néhány személy szerzett információt szakirodalomból, kollégáktól, egyetemi tanulmányok, vagy önkéntes munka során, esetlegesen szakmai konferencián. Az 521 kitöltőből mindössze 24 személynek van személyes tapasztalata arról, hogy ő maga, vagy gyermeke résztvevője volt egy foglalkozásnak. Ennek ellenére megnevezték a hazánkban leggyakrabban alkalmazott terápiás eljárásokat, valamint néhányan (érintettségnek köszönhetően) kevésbé ismert, vagy éppen kutatás alatt álló területeket is megemlítenek.

A negyedik kutatói kérdés a kitöltők saját véleményére irányult az állatasszisztált terápiás eljárásokkal kapcsolatban. Ebben a nyitott kérdés válaszai kerültek feldolgozásra.

A válaszadók kifejezetten pozitív véleménnyel voltak az állatasszisztált terápiáról, valamint az állatok közelségéről, illetve a velük kapcsolatos tevékenységekről. Véleményük szerint az állatok rendszert visznek az emberek életébe, mozgáslehetőséget biztosítanak, „ápolják a lelket”, oldják a feszültséget, a stresszt, valamint segítségükkel az egyén új kapcsolatokra tehet szert. Kiemelték azt is, hogy a gyermekek számára az állatok terápiákon való jelenléte kifejezetten motiváló. Véleményként jelent meg, hogy az ilyen jellegű terápiákba sok embernek nincs lehetősége bekapcsolódni, egyrészt az anyagi megterhelés miatt, másrészt a szakemberek kevés száma miatt.

Összegzésként megállapítható, hogy a kutatás eredményesnek bizonyult. A megkérdezett populációra vonatkozóan átfogó képet kaptunk az állatasszisztált terápiák ismertségéről, megítéléséről. A jelentős mennyiségű vélemény feldolgozása során a kutatás további kiszélesítésének terve fogalmazódott meg a kutatócsoportban. A kutatás záró gondolatai javaslatként fogalmazódnak meg a praxis számára. Kiemelt jelentőségű a terület mind szélesebb körben történő kiépítésének szükségessége humán és etológiai oldalról egyaránt. Megjelenik a média információszerzésben nyújtott jelentősége, mely egyben óriási felelősséget is jelent, mert prioritásként jelenik meg, hogy a témáról érdeklődő személyek hiteles szakmai forrásból tudják megszerezni információjukat.

## IRODALOM

BABOS Edit (2010): Állatok és gyermekek. Kisgyermekek, nagy problémák. Együtt a minőségi oktatásért, RAABE.

BABOS Edit (2012): Állatok és gyermekek 2. Kisgyermekek, nagy problémák. Együtt a minőségi oktatásért, RAABE.

BABOS Edit (2013): Állatasszisztált terápia. Módszertani előtanulmány óvodáskorú gyerekek kutyával történő fejlesztésére. *Alkalmazott Pszichológia*, 13. 3. szám 59-81.

BABOS Edit – KORONCZAI Beatrix (2013): A kutya szerepe gyermekekkel végzett csoportterápia során csoportdinamikai szempontból. Eötvös Loránd Tudományegyetem. *Pszichológia Doktori Iskola. Kognitív fejlődés, Személyiség- és Egészségpszichológiai Program.*

[http://www.kre.hu/ebook/dmdocuments/ii\\_orzagos\\_alkalmazott\\_pszichologiai\\_phd\\_hallgatoi\\_konferencia/chap\\_06.html](http://www.kre.hu/ebook/dmdocuments/ii_orzagos_alkalmazott_pszichologiai_phd_hallgatoi_konferencia/chap_06.html) [2017.01.12.]

FENYVESINÉ ROZGONYI Eszter – GELENCSÉRNÉ BAKÓ Márta (2015): Az állatasszisztált terápia és a figyelem fejlesztésének lehetősége az óvodában. In: Takács István (szerk.): Kaposvári Gyógypedagógiai Vademecum III. Állatasszisztált kutatások. Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar, Kaposvár. 33-46.

FINE H. A (1999): Handbook on Animal-Assisted Therapy: Theoretical Foundations and Guidelines for Practice. Academic Press, London.

KONTRA József (2011): A pedagógiai kutatások módszertana. Kaposvári Egyetem, Kaposvár. <http://mek.oszk.hu/12600/12648/12648.pdf> [2017.03.26.]

KÖBÖL Erika – TOPÁL József (2012): Játék vagy munka? A kutyás terápia lehetőségei a tanulásban akadályozott gyermekek fejlesztésében. Gyógypedagógiai Szemle, 40, 2. szám. 159-169.

KLIMKE, V. (2003): Gyógyító állatok. Gladiátor Kiadó, Budapest.

O'HAIRE, M. (2010): Companion animals and human health: Benefits, challenges, and the road ahead. Journal of Veterinary Behavior: Clinical Applications and Research, 5, No. 5. 226-234.

TAKÁCS István (2015): Állatasszisztált pedagógia és terápia. Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar, Kaposvár.

TOPÁL József – HERNÁDI Anna (2011): Gyógyító állatok: tudomány vagy kuruzslás? Magyar Tudomány, 678-686. <http://www.matud.iif.hu/2011/06/06.htm> [2016.08.14.]

ZSOLDOS Amanda – SÁTORI Ágnes – ZANA Ágnes (2014): Az állatasszisztált intervenció hatása gerincvelősérült személyek rehabilitációjában. Orvosi Hetilap, 155, 39. szám. 1549-1557.

## IMRE NÓRA

### A HÁZI FELADAT INTÉZMÉNYE ÉS A SZÜLŐI TANULÁSTÁMOGATÁS LEHETŐSÉGEI

#### **Összefoglaló:**

*A házi feladat „intézménye” a hazai szakirodalomban periférikus tématerületnek látszik és többnyire nem tekintendő többnek, mint egy mindennapos, bevált pedagógiai gyakorlatnak, melynek nincsenek kapcsolódási pontjai más tématerületek, szakpolitikai megfontolások, vagy akár tudományos elemzések irányába. Jelen tanulmány kitekintést nyújt arról, hogy az angolszász országokban milyen kezdeményezések figyelhetők meg – a házi feladathoz kapcsolódva, mind az eredményesség növelése, mind az esélyegyenlőség biztosítása érdekében. Emellett törekedtünk arra, hogy hazai adatokon (OKM, 2016) is bemutassuk, hogy milyen összefüggések fedezhetők fel a szülői részvétel egyes magatartásformái (pl. a házi feladat elkészítésében való segítségnyújtás) és a tanulói eredményesség között.*

**Kulcsszavak:** tanulói eredményesség, házi feladat, szülői részvétel

Az angolszász szakirodalom bővelkedik olyan tanulmányokban, melyek a házi feladatban a tanulmányi eredményesség növelésének egyik eszközét látják (COOPER et al., 2001; COOPER et al., 2006b; EILAM, 2001). Másrészt ez a témakör felvet olyan – az esélyegyenlőtlenséghez kapcsolódó – kérdéseket, hogy a különböző társadalmi háttérű tanulók milyen szülői erőforrásokkal rendelkeznek az otthoni tanulástámogatás terén (EPSTEIN – VAN VOORHIS, 2001; BEMPECHAT et al., 2011). Hazai előzményként ugyanakkor alig egy-két szakirodalmat találunk ebben a témakörben, melyek felvetik a házi feladatra fordított idő és az eredményesség kapcsolatát, a tanórán kívüli tanulás keretében a házi feladat „intézményének” helyét, a szülői részvétel lehetőségeit az otthoni tanulásban (MIHÁLY, 2003; IMRE et al., 2015).

A tanulmány kitekintést nyújt arról, hogy az atlanti rendszer országaiban milyen törekvések figyelhetők meg – a házi feladathoz kapcsolódva – mind az eredményesség növelése, mind az esélyegyenlőség biztosítása érdekében. Elemzésünk során azt vizsgáljuk meg, hogy az Országos Kompetenciamérés adatai szerint a szülői bevonódás milyen gyakoriságot mutat az eltérő társadalmi-, gazdasági helyzetű családoknál, valamint a házi feladatban való segítségnyújtás milyen összefüggést mutat a tanulói eredményességgel. Ebben az értelemben a házi feladat „intézményének” egy szeletét mutatjuk be, azt, hogy a különböző társadalmi- és kulturális erőforrásokkal bíró családok milyen mértékben vesznek részt az otthoni tanulás támogatásában, a házi feladat elkészítésében.

#### **Eredményesség és méltányosság a házi feladat nézőpontjából**

Az elmúlt évtizedekben – elsősorban az atlanti rendszerhez tartozó országokban – oktatáskutatók és szakpolitikuskok, intézményvezetők, pedagógusok és szülők vitáztak a házi feladat hasznosságáról, előnyeiről és hátrányairól. Több kutatás számolt be az ezzel kapcsolatos eredményekről (COOPER – VALENTINE, 2001; COOPER et al., 2006b; BEMPECHAT, 2004;

HOOVER-DEMPSEY et al., 2001). A házi feladattal<sup>68</sup> kapcsolatos vizsgálatok fő célja az volt, hogy a pedagógiai gyakorlatot és a szakpolitikai döntéseket támogatva hozzájáruljon a *tanulók házi feladatát érintő optimális terhelési szintjének a megállapításához a tanulmányi teljesítmények növelése érdekében*. Másrészt, hogy segítsen megtalálni a szülőknek a megfelelő módszereket, arányokat a házi feladat elkészítése és a harmonikus családi élet vezetése között (COOPER et al., 2006b: 3).

Az Egyesült Államokban lefolytatott – a házi feladatok eredményességéről szóló – kutatások alapján COOPER (2001) megállapította, hogy az *általános iskolákban a házi feladatok és a teszteredmények között kismértékű a korreláció, de a középiskolák esetében a két változó közötti kapcsolat pozitív és erősebb az előbbinél*. A kutatók többféle magyarázatot találtak e jelenség okainak a feltárására. Az egyik, hogy a fiatalabb korosztály az iskolában valószínűleg hosszabb idő alatt végzi el a kiadott feladatokat, mivel a figyelmének fenntartása és fókuszálása még korlátozottabb. Másrészt az általános iskolai tanulók tanulási készségei, tanulásmódszertani tudása alacsonyabb szinten áll, az időbeosztásban is bizonytalanabbak, és kevésbé képesek figyelmen kívül hagyni a külső környezet befolyásait (COOPER et al., 2001: 182; COOPER – VALENTINE, 2001).

A tanulói eredményesség növelésére irányuló törekvésekkel párhuzamosan egyre nagyobb hangsúlyt kaptak azok a szakpolitikai elvek, melyek a társadalmi integráció, illetve a méltányosság jegyében igyekeztek konkrét oktatásfejlesztési programokat megvalósítani. Mivel sok család társadalmi-, kulturális erőforrás hiányában, valamint megfelelő tudás és készség nélkül nem tud segíteni gyermekének a tanulásban, a házi feladatok elkészítésében. Ennek áthidalására jöttek létre az iskolaidőt is átstrukturáló – a házi feladat elkészítésére fókuszáló – programok („After-School Homework Programs”), melynek a fő hozadéka, vagy a tanuló nézőpontjából védőfaktora, hogy a házi feladatok megoldásához rendelkezésre áll – iskolai keretek között – a szakmai támogatás. Másodsorban csökkenti az ezzel kapcsolatos teendőket, és az ebből adódó feszültségeket az otthon világában. Előnye még, hogy a tanuló látja, érzékeli kortársai erőfeszítéseit, mely megerősíti őt a tanulásban és egyúttal megalapozhat, kifejleszthet benne új tanulási módszereket, készségeket (COSDEN et al., 2004: 225).

Az angolszász országokban az iskolaidő utáni ún. „házi feladat programok”<sup>69</sup> egyik célja, hogy csökkentse a család terhét a házi feladat elkészítésének folyamatában. Ez többnyire azoknál a tanulóknál célravezető, akik kevesebb társadalmi és kulturális erőforrással rendelkeznek (pl. magánszféra szolgáltatásait az alacsony jövedelmi helyzetük miatt nem tudják igénybe venni), vagy a szülő bármilyen oknál fogva nem tud segíteni gyermekének a napi lecke elkészítésében. Ugyanakkor ennek a modellnek a másik oldala, hogy mivel a tanuló nem szorul rá az otthoni támogatásra, ez elvileg csökkenti a kommunikációs lehetőségeket az iskoláról a szülő és gyermeke között (COSDEN et al., 2004). A házi feladat intézménye egyszerre járhat negatív és pozitív következményekkel. Egyidejűleg alakíthat ki a tanulóban helyes tanulási gyakorlatot és von el időt a szabadidős tevékenységektől. *A házi feladat a szülők egy részénél növelheti a részvételi hajlandóságot, a pedagógus és a szülő közötti együttműködés gyakoriságát és a tanuló iskolai elkötelezettségét*. Egyes kutatások szerint a szülő érdeklődése, egyes tantárgyhoz mutatott, vagy tananyag iránti lelkesedése pozitív összefüggést mutat a tanuló motivációival, mely megjelenik több házi feladat készítésében és a jobb tanulmányi eredményekben (VAN VOORHIS, 2004).

Bizonyos esetekben azonban ezek a pozitív effektusok negatívba fordulhatnak át, melyek megnyilvánulhatnak a tanulás iránti csökkent érdeklődésben, érzelmi és fizikai kimerültségben, vagy olyan gyakorlatokban, mint a társakról való másolás, vagy túlzott segítség-

---

<sup>68</sup> A házi feladat a tanuló tanárai által kijelölt feladatok, melyeket a pedagógus azzal a szándékkal ad fel, hogy a tanulók elvégezzék azokat iskolaidőn kívül (COOPER et al., 2006b: 1).

<sup>69</sup> Ennek az angolszász intézményi gyakorlatnak a hazai megfelelőjét az általános iskola alsó tagozatán a napközi, felső tagozatán a tanulószoba intézményében találjuk meg.

nyújtás. A házi feladat a tanuló iskolán kívüli környezetében is hozhat kontraproduktív gyakorlatot, mint például a szülők túlzott támogatása, nyomásgyakorlása a feladatok helyes megoldása érdekében. Az erős szülői szigor és ellenőrzés negatív hatást gyakorolhat a tanuló tanulási motivációira és iskolai elkötelezettségére.

### **Tanulástámogatás otthon az Országos Kompetenciamérés adatai alapján**

A házi feladat „intézménye” számos lehetőséget nyújt arra, hogy a tanulás iskolai és otthoni színtere összekapcsolódhasson egymással. A szülők ezen keresztül beleláthatnak az iskolában zajló folyamatokba, a tankönyveken keresztül a tananyag tartalmi elemeibe, a tanuló felé irányuló elvárásrendszerbe és bizonyos tekintetben az értékelési szempontokba. A gyermeknek feladott írásbeli házi feladatokból és a szóban elvárt lexikális tudásanyagból az érdeklődő szülő – a saját egyéni értelmezési szűrőjén keresztül – benyomást szerez az iskoláról, az adott tanárról, illetve a tőle elvárt – szaktárgyhoz kötött – kritériumrendszerrel. Számos kutatás foglalkozott a házi feladat mennyiségi kérdésein túl a szülőkkel való bevonódás hasznosíthatóságával, az iskolai eredményekre gyakorolt hatásaival (BEMPECHAT, 2004; WALKER et al., 2004; PATALL et al., 2008; RAMDASS – ZIMMERMAN, 2011; VAN VOORHIS, 2011). STEVENSON és BAKER (1987) voltak a legelsőek azok között, akik a szülői részvételt közvetítő mechanizmusként értelmezték, amelyben a szülő aktív félként képes alakítani a családi háttér és a gyermek teljesítménye közötti kapcsolatot. Egy amerikai kutatás adatai szerint a középiskolai tanulóknál a különböző típusú támogatások eltérő előjelű összefüggést mutattak az iskolai eredményességgel. Eszerint az a szülői támogatás, mely elősegíti a tanuló autonóm munkavégzését pozitív összefüggést mutatott az eredményességgel. Míg a közvetlen, a konkrét feladattal kapcsolatos segítségnyújtás éppen ellenkezőleg, negatív összefüggést jelzett (COOPER et al., 2001: 197).

Hasonló eredményre jutott a szövegértés kompetenciát felmérő PISA 2009-es nemzetközi vizsgálat, melynek során megkérdezték a felmérésben résztvevő 15 éves tanulók szüleit arról, hogy milyen gyakorisággal segítenek a házi feladat elkészítésében. Az eredmények azt mutatták, hogy azok a diákok, akiknek rendszeresen segítenek a házi feladat elvégzésében, alacsonyabb olvasási, szövegértési teljesítményt értek el. Ezeket az eltérő előjelű összefüggéseket a kutatók azzal magyarázták, hogy valószínűleg nem a szülő többlet támogatása okozza a gyengébb teljesítményt, hanem éppen ellenkezőleg, a szülő direkt beavatkozása a tanulási folyamatba már csak válasz a gyermek alacsonyabb tanulmányi eredményeire. Másrészt azok a tanulók, akik jól teljesítenek az iskolában, nem igénylik az otthoni támogatást (BORGONVI – MONTT, 2012: 35).

### **Elemzési szempontok, kérdésfelvetések**

Az Országos Kompetenciamérés adatbázisának másodelemzését megelőzően feltevésünk az volt, hogy a kedvezőbb szocioökonómiai háttérű, társadalmi és kulturális erőforrásokkal rendelkező szülők bevonódása, aktivitása magasabb, s emellett könnyebben találnak olyan utakat, módokat, melyek hozzásegítik a tanulót a házi feladat elkészítéséhez, vagy a meglévő tudás elmélyítéséhez. Emellett feltételeztük, hogy az otthoni tanulástámogatás különböző formái magasabb tanulói eredményességgel járnak együtt az általános iskola 6. évfolyamán. Az Országos Kompetenciamérés 2016. évi adatbázisából – a matematika kompetenciát vizsgálva – a szülői bevonódás két legfontosabb otthoni formájára fókuszáltunk<sup>70</sup>, az egyik a házi feladatban való segítségnyújtás, a másik az iskolai eseményekről való beszélgetések voltak.

<sup>70</sup> A vizsgálható változók nem fedik le teljes spektrumában a szülői részvétel/bevonódás definícióját.

Arra voltunk kíváncsiak, hogy ezeknek a viselkedésformáknak a gyakorisága milyen képet mutat a különböző társadalmi státuszú családoknál, és milyen összefüggést mutat a tanulók kompetenciamérési eredményeivel. Annak tudatában tettük ezt, hogy a szülői bevonódás csak egy közvetítő mechanizmus a sok közül, mely befolyást gyakorolhat a tanulók iskolai teljesítményére.

## Az elemzés eredményei

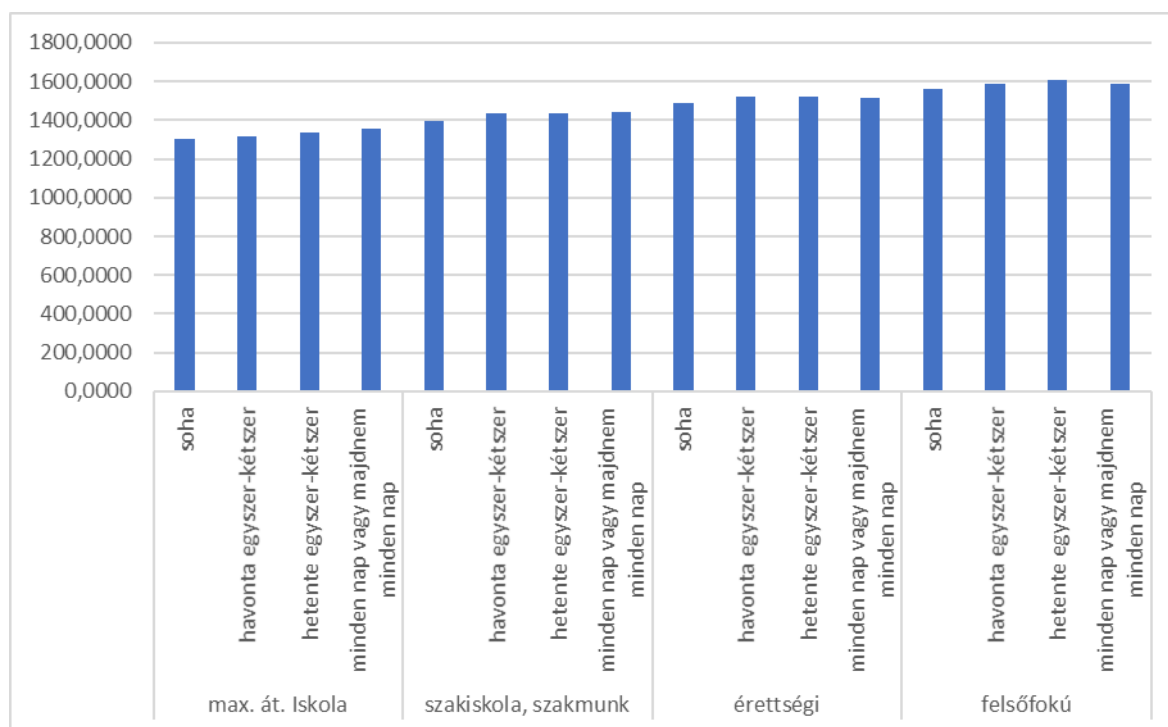
Az Országos Kompetenciamérés tanulói kérdőívében szereplő változók közül „*A család megbeszéli az iskolában történeteket*” állítás részét képezi a szülői részvétel egyik dimenziójának, az otthoni támogatásnak. Ehhez kapcsolódóan azt vizsgáltuk, hogy a szülők iskolai eseményekről való érdeklődésének gyakorisága összefüggést mutat-e az anya iskolai végzettségével. A 6. évfolyamos tanulók szüleinek válaszaiból jól látható az a mintázat (1. táblázat), mely szerint a magasabb iskolázottságú szülők gyakrabban érdeklődnek gyermekeik iskolai élete iránt. Az adatok azonban azt is jelzik, hogy az alacsony társadalmi státuszú szülők többsége is minden nap, vagy majdnem minden nap érdeklődik az iskolai események iránt. Másrészt közel 20%-uk havonta, vagy ennél is ritkábban beszélget gyermekével az iskoláról, a tanulásról.

1. táblázat: Milyen gyakran történik a te családban?  
A család megbeszéli az iskolában történeteket.  
(A tanulói válaszok %-ában)

Évfolyam	Anya iskolai végzettsége	Minden-nap vagy majdnem minden-nap	Hetente egyszer-kétszer	Havonta egyszer-kétszer	Soha vagy majdnem soha
6. évfolyam	8 általános iskola vagy kevesebb	59,2	17,7	11,6	9,5
N= 74106 p<0,001	Szakmunkásképző	75,3	13	5,9	3,9
	Érettségi	81,5	11,0	3,8	2,5
	Főiskola, egyetem	82,6	10,7	3,5	2,2

Ezt követően megvizsgáltuk, hogy az iskolai eseményekről szóló beszélgetések gyakorisága összefüggést mutat-e a 6. évfolyamos tanulók kompetenciamérési eredményeivel. A nemzetközi felmérések szerint egyes tagországokban ez a részvételi forma társadalmi és gazdasági státusztól függetlenül hat a tanulók teljesítményeire (BORGONVI – MONTT, 2012). A hazai kompetenciamérés 2016-os adatainak másodelemzése során a kérdés vizsgálatára szórásanalízist (ANOVA) végeztünk. Az adatok szerint az *iskolai történetekről való érdeklődés gyakorisága elsősorban az alacsonyabb iskolai végzettségű szülők gyermekeinél mutat összefüggést a matematika teszt eredményekkel*. Az adatok szerint minél gyakrabban beszélgetett a nyolc osztályos általános iskolát vagy szakmunkásképző iskolát végzett anyja a gyermekével az iskolai eseményekről, annál magasabb értékeket ért el a matematika kompetencia felmérése során. Összességében az látható, hogy a szülői bevonódás egyik aspektusa („*A család megbeszéli az iskolában történeteket*.”) összefüggést mutat a tanulók iskolai eredményességével, különös tekintettel az alacsonyabb iskolai végzettségű családoknál.

1. ábra: Milyen gyakran történik a te családban?  
 A család megbeszéli az iskolában történeteket.  
 6. évfolyamos diák standard matematika pontszáma ( $p < 0,001$ )



A nemzetközi összehasonlító elemzések és más külföldi vizsgálatok szerint az otthoni támogatás másik fontos eleme a *házi feladatban való segítségnyújtás* (SUI-CHU – WILLMS, 1996; BORGONOVİ – MONTT, 2012). Míg az előzőleg tárgyalt változónál jól látható tendenciát figyelhettünk meg, mely szerint a magasabb társadalmi státuszú szülők nagyobb odafigyelést és érdeklődést tanúsítottak gyermekeik iskolai élete iránt, addig az otthoni tanulásban és házi feladat elkészítésében ilyen irányú összefüggés nem fedezhető fel. Az alábbi táblázat adatai szerint iskolázottságtól függetlenül a szülők (nagy- és idősebb testvérek) közel harmada segít naponta, vagy majdnem mindennap gyermekének a tanulásban. Ez egyfelől jelent egy erőforrás-kapacitást, odafigyelést a család részéről, másfelől a tanuló egyéni képességeihez mért szükségletet is. Ebből eredően pedig sokféle mintázat bontakozhat ki a tanuló kognitív képességei, belső motivációja, évfolyama, neme, a család társadalmi státusza, illetve a rendelkezésre álló erőforrások függvényében. Emiatt többféleképpen értelmezhető ugyanaz a magatartásforma a magasabb iskolai végzettségű szülők, illetve az alacsonyabb státuszú szülők gyermekeinél. Az eltérő motivációkat ebben az esetben nem tudjuk felfedni, de egy különbség jól látható a tanulásban és a házi feladat elkészítésében való segítségnyújtásban a „soha, vagy majdnem soha” válaszok esetében, ahol a legalacsonyabb iskolai végzettségű anyák közel kétszer annyian nem (tudnak) segítenek gyermeküknek, szemben a felsőfokú végzettségűekkel.

2. táblázat: Milyen gyakran történik a te családban?  
A szülők (nagyszülők, idősebb testvérek) segítenek a tanulásban,  
a házi feladatok elkészítésében.  
(A tanulói válaszok %-ában)

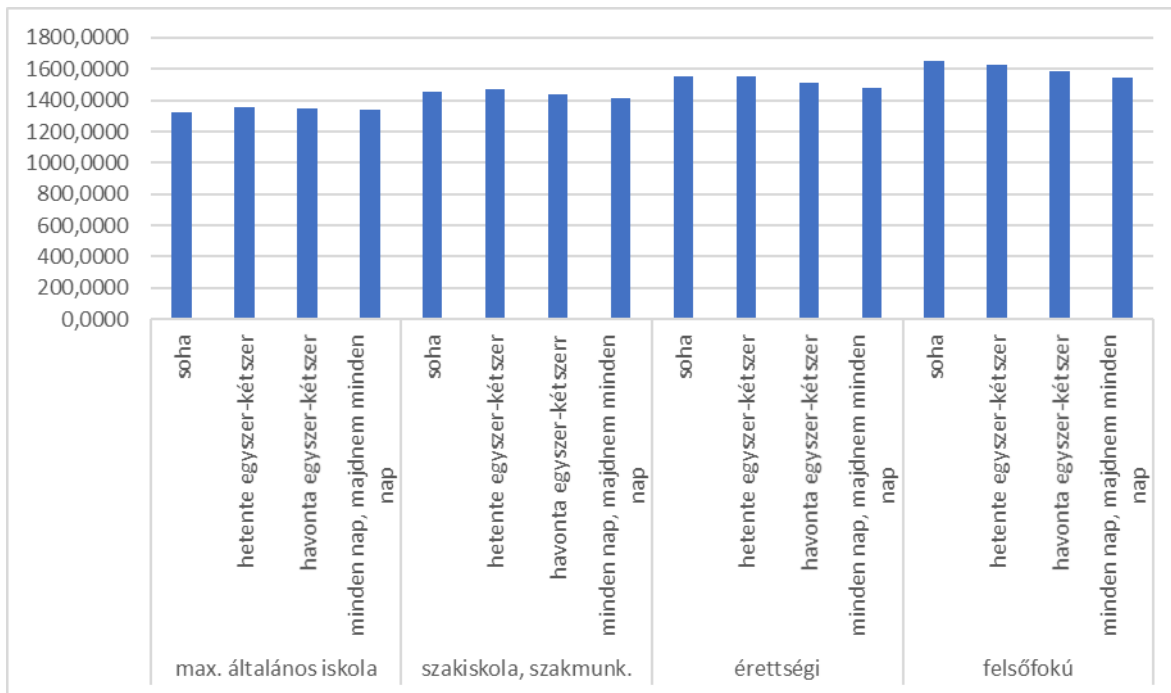
Évfolyam	Anyai iskolai végzettsége	Minden- nap vagy majdnem minden- nap	Hetente egyszer- kétszer	Havonta egyszer- kétszer	Soha vagy majd- nem soha
6. évfolyam N=74105 p<0,001	<i>8 általános iskola vagy kevesebb</i>	24,4	28,9	21,3	23,3
	<i>Szakk munkásképző</i>	29,7	33,0	22,2	13,8
	<i>Érettségi</i>	29,9	35,3	22,7	10,9
	<i>Főiskola, egyetem</i>	28,3	37,0	22,7	11,0

Ezt követően megvizsgáltuk, hogy a házi feladatban való segítségnyújtás gyakorisága összefüggést mutat-e a 6. évfolyamos tanulók kompetenciamérési eredményeivel. A 2016-os kompetenciamérés adatai azt mutatják, hogy a 6. évfolyamos tanulóknál a gyakoribb segítségnyújtás nem jár magasabb teszteredményekkel a matematika kompetencia területén. Sőt, a magasabb iskolai végzettségű csoportok esetében éppen ellenkező irányú összefüggés figyelhető meg, miszerint a gyakoribb támogatás alacsonyabb teszteredmény átlagokkal párosul. Ez egyrészt összhangban van a nemzetközi felmérés adataival (BORGONVI – MONTT, 2012), másrészt egy angolszász összefoglaló tanulmány szerint korábban gyakran találták azt az összefüggést, hogy a házi feladatban való szülői segítségnyújtás negatívan korrelál a tanulói teljesítményekkel. A magyarázat szerint valószínűleg a gyakoribb segítségnyújtás – okozatként – csak válasz a gyengébb iskolai teljesítményre (DESFORGES – ABOUCHAAR, 2003).

A hazai kompetenciamérés teszteredményeit vizsgálva látható, hogy ez a változó másként „viselkedik” az alacsonyabb társadalmi státuszú családoknál, mint a diplomás szülők gyermekeinél. A magasabb társadalmi státuszú családoknál a fent jelzett összefüggés úgy érvényesül, hogy a házi feladatban való segítség gyakorisága nagyobb teszteredménybeli különbségekkel párosul. Konkrétabban, ahol nincs vagy nem kell a segítség 6. évfolyamon matematikából, ott átlagosan közel száz ponttal magasabb teszteredményt értek el a kompetenciamérésen, mint azoknál a családoknál, ahol ezt majdnem mindennap megteszik. Erre az összefüggésre itt nem tehetők ok-okozati magyarázatok, hanem további feltevések fogalmazhatók meg. Valószínűsíthető, hogy ez nem azt jelenti, hogy a szülők otthoni támogatása negatív hatással lenne a tanuló eredményességére, mert a segítségnyújtásuk nem elég szakszerű vagy hatékony, hanem, hogy azoknak a gyerekeknek kell segíteni, akik amúgy is gyenge tanulmányi eredményűek. Ezzel ellentétben *a legalacsonyabb iskolai végzettségű szülők gyermekei éppen akkor értek el magasabb teszteredményeket, ha legalább hetente egyszer-kétszer segítettek a szülők, testvérek a lecke elkészítésében. S akkor értek el legalacsonyabb értékeket a matematika kompetencia mérésén, ha soha nem segítettek nekik.* Ezek az adatok nyilván jeleznek egyfajta eltérést a különböző társadalmi státuszú szülői csoportok által rendelkezésre álló erőforrások és a gyermekek tanulástámogatását érintő igények között.



2. ábra: Milyen gyakran történik a te családban?  
 A szülők (nagyszülők, idősebb testvérek) segítenek a tanulásban,  
 a házi feladatok elkészítésében.  
 A 6. évfolyamos tanuló standard matematika pontszáma ( $p < 0,001$ )



## Összegzés

A nemzetközi szakirodalom elemzése rámutat, hogy a házi feladat kérdésköre többféle nézőpontból is megközelíthető, melyből csak az egyik a szülők otthoni tanulástámogatása. A nemzetközi felmérések – bizonyos időközönként – vizsgálat tárgyává teszik a házi feladatra fordított idő mennyisége és a tanulói eredményesség közötti kapcsolatot. S ezen belül megjelenítik a szülők vagy más családtagok részvételét az otthoni tanulásban.

Tanulmányunkban elsősorban a szülők otthoni bevonódásának különböző formái és a tanulói eredményesség közötti összefüggéseket vizsgáltuk. Előzetes feltevésünk az volt, hogy az otthoni tanulástámogatás mindkét vizsgált formája magasabb tanulói eredményességgel jár együtt az általános iskola 6. évfolyamán. Az elemzés eredményei azonban azt mutatják, hogy a szülői támogatás különböző magatartásformái különböző összefüggést mutatnak a tanuló eredményességével a matematika kompetencia terén. Az iskoláról, a tanulásról való érdeklődés gyakorisága pozitív összefüggést mutatott a matematika teszteredményekkel, s ez különösen az alacsonyabb iskolai végzettségű szülők gyermekei esetében figyelhető meg. Ezzel szemben a házi feladatban való segítségnyújtás negatív előjelű összefüggést jelzett, mindenekelőtt a magasabb társadalmi státuszú szülők gyermekeinél.

Ezek az eredmények a különböző társadalmi csoportok nézőpontjából értelmezhetők, ugyanakkor nem jelenítik meg azokat az egyéni eltéréseket, melyek szintén jelentősen meghatározhatják a szülői részvétel intenzitását, formáit és jellegét. Ezzel kapcsolatban még számos kutatási kérdés fogalmazható meg, melyek alapvetően érintik az iskola által kínált lehetőségek és az otthoni erőforrások kérdéskörét. A házi feladat kiadása és elkészítése egyénenként jelentősen eltérhet, mely függhet az iskola, a pedagógus házi feladattal kapcsola-

tos gyakorlatától, a délutáni időszokban igénybe vehető foglalkozásoktól (pl. napközi, tanulószoba) és a különböző szülői csoportok hozzáállásától, aktivitásától.

## **IRODALOM**

BEMPECHAT, J. (2004): The motivational benefits of homework. A social-cognitive perspective. *Theory Into Practice*, 43, No. 3. 189-196.

BEMPECHAT, J. – LI, J. – NEIER, S. M. – GILLIS, C. A. – HOLLOWAY, S. D. (2011): The homework experience. Perceptions of low-income youth. *Journal of Advanced Academics*, 22, No. 2. 250-278.

BORGONOV, F. – MONTT, G. (2012): Parental Involvement in Selected PISA Countries and Economies: OECD Publishing (OECD Education Working Papers, 73).

COOPER, H. – JACKSON, K. – NYE, B. – LINDSAY, J. J. (2001): A model of homework's influence on the performance evaluations of elementary school students. *The Journal of Experimental Education*, 69, No. 2. 181-199.

COOPER, H. – ROBINSON, J. C. – PATALL, E. (2006a): Duke study. Homework helps students succeed in school, as long as there isn't too much. *Duke Today*.

COOPER, H. – ROBINSON, J. C. – PATALL, E. A. (2006b): Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987-2003. *Review of Educational Research*, 76, No. 1. 1-62.

COOPER, H. – VALENTINE, J. C. (2001): Using research to answer practical questions about homework. *Educational Psychologist*, 36, No. 3. 143-153.

COSDEN, M. – MORRISON, G. – GUTIERREZ, L. – BROWN, M. (2004): The effects of homework programs and after-school activities on school success. *Theory Into Practice*, 43, No. 3. 220-226.

DESFORGES, C. – ABOUCHAAR, A. (2003): The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment. A review of literature / Charles Desforges with Alberto Abouchaar. Nottingham: Department for Education and Skills (Research brief, No. 433).

EILAM, B. (2001): Primary Strategies for Promoting Homework Performance. *American Educational Research Journal*, 38, No. 3. 691-725.

EPSTEIN, J. L. – VAN VOORHIS, F. L. (2001): More than minutes. Teachers' roles in designing homework. *Educational Psychologist*, 36, No. 3. 181-193.

HOOVER-DEMPSEY, K. V. – BATTIATO, A. C. – WALKER, J. M. T. – REED, R. P. – DEJONG, J. M. – JONES, K. P. (2001): Parental involvement in homework. *Educational Psychologist*, 36, No. 3. 195-209.

IMRE Anna – BERÉNYI Eszter – IMRE Nóra (2015): Az iskolai tanulás (idő)kereteinek és határainak kérdései nemzetközi tapasztalatok tükrében. In: Imre Anna (szerk.): Eredményesség és társadalmi beágyazottság. A délután 4-ig kiterjesztett iskola bevezetésének első tapasztalatai. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 37-49.

MIHÁLY Ildikó (2003): Beszéljünk a házi feladatról! Új Pedagógiai Szemle, 53, 9. szám. 81-91.

PATALL, E. A. – COOPER, H. – ROBINSON, J. C. (2008): Parent involvement in homework. A research synthesis. Review of Educational Research, 78, No. 4. 1039-1101.

RAMDASS, D. – ZIMMERMAN, B. J. (2011): Developing self-regulation skills. The important role of homework. Journal of Advanced Academics, 22, No. 2. 194-218.

STEVENSON, D. L. – BAKER, D. P. (1987): The Family-School Relation and the Child's School Performance. Child Development, 58, No. 5. 1348-1357. DOI: 10.2307/1130626

SUI-CHU, E. H. – WILLMS, J. D. (1996): Effects of Parental Involvement on Eighth-Grade Achievement. Sociology of Education, 69, No. 2. 126-141. DOI: 10.2307/2112802

VAN VOORHIS, F. L. (2004): Reflecting on the homework ritual. Assignments and designs. Theory Into Practice, 43, No. 3. 205-212.

VAN VOORHIS, F. L. (2011): Costs and benefits of family involvement in homework. Journal of Advanced Academics, 22, No. 2. 220-249.

WALKER, J. M. T. – HOOVER-DEMPSEY, K. V. – WHETSEL, D. R. – GREEN, C. L. (2004): Parental involvement in homework. A review of current research and its implications for teachers, after school program staff, and parent leaders. Harvard Family Research Project 15, Cambridge, MA. 1-10.

**KOVÁCSNÉ NAGY IBOLYA – PÉKNÉ SINKÓ CSENGE**

**EGY ÁLLATASSZISZTÁLT PEDAGÓGIAI TEVÉKENYSÉG  
KUTATÁSÁBAN RÉSZTVEVŐ GYERMEKEK FEJLETTSÉGI SZINTJE  
ISKOLÁBA LÉPÉSKOR<sup>71</sup>**

**Összefoglaló:**

*Kaposvár város két általános iskolájának első évfolyamos tanulóival az állatasszisztált pedagógiai tevékenységek és az állatasszisztált terápia vizsgálata témakörében mérésekre került sor, mely során a gyermekek adaptív viselkedés, mozgás-, nyelvi-, kognitív fejlettség és számolás felmérése valósult meg. Jelen tanulmányunkban beszámolunk az iskolai munka szempontjából a gyermekek elsődleges jelentőségű fejlettségi szintjéről. A vizsgálatok alapot nyújtanak a fejlesztő tevékenységet végző szakemberek számára az érintett gyermekek alaposabb megismerésére, fejlesztésük hatékonyabbá tételére állatasszisztált környezetben, változatos helyzetekben történő gyakorlásra. A fejlesztés megtervezésében és folyamatában – a részképessegek alacsonyabb fejlettségi szintjén álló gyermekeknél – különös jelentőséggel bír az aktuálisan fejlesztendő kompetenciák számba vétele.*

**Kulcsszavak:** állatasszisztált pedagógiai tevékenység, fejlettségi szint, részképessegek

**A tanuláshoz, sikeres iskolai beváláshoz szükséges képességek**

Az iskolakezdés testi, pszichés és szociális területen is megfelelő fejlettséget kíván a gyermekektől (PORKOLÁBNÉ BALOGH, 1999). Mindehhez az értelmi fejlettségen túl, részben a spontán, természetes érés, részben pozitív intézményi és családi háttér szükséges. A sikeres iskolai beváláshoz elengedhetetlen a megfelelő testi fejlettség, az egészséges, ép érzékszervek, a helyes ceruzafogás, az elemi mozgások összerendezettség, a keresztcsatornák működése, a kialakult testséma; dominancia, a jó térérzékelés, a síkban, térben való tájékozódás, a koordinált szemmozgás, a reprodukáló képesség, a soralkotás, sorritmus folytatása, az iránykövetés, a biztos alak-háttér megkülönböztetés, a Gestalt-látás, az alak, forma, szín és nagyságállandóság, az azonosságok és különbségek felismerése, az átfordítási képesség (az egyik érzékelési síkon szerzett ismeret egy másik érzékelési síkon történő reprodukálása), a megfelelő nyelvi fejlettség, a feladattudat, feladattartás, a frusztrációtűrési képessége, valamint az általános tájékozottság. A gondolkodás, emlékezet és figyelem fejlettsége szintén lényeges tényező. Mindezekon kívül a felnőttekhez, illetve a társakhoz való viszony is összefüggést mutat az iskolakészültséggel (PORKOLÁBNÉ BALOGH, 1999). Az alábbiakban azokat a területeket emeljük ki, melyeknek vizsgálóeljárásunk szempontjából kiemelt szerep tulajdonítható.

Az iskolai eredményesség egyik legfontosabb feltétele a szociális érettség, mely PORKOLÁBNÉ BALOGH (1992) alapján a szociabilitás, énérvényesítés, önállóság, feladattudat, feladattartás, önálló helyzetmegoldásokra való képesség összetevőiből épül fel. A gyermekek szociális viselkedése, amely a készségek, ismeretek, szokások, minták készleteiből szerveződik a szociális kompetencia fogalmával adható meg. A szociális kompetencia „azon képes-

<sup>71</sup> TÁMOGATÁS: Az EFOP-3.6.1-16-2016-00007 számú projekt támogatásával készült.

*ségek megléte és használata, amely révén a személy integrálja gondolatait, érzéseit és viselkedését annak érdekében, hogy elvégezzen olyan társas teendőket, elérjen olyan szociális kiemelteket, amelyeket az adott kontextusban és kultúrában értékelnek”* (ZSOLNAI, 2008: 120). A mozgásfejlődést külső, környezeti feltételek és belső adottságok egyaránt befolyásolják. Az egyén mozgásmagatartása nem kizárólag a mozgások mennyiségi és minőségi jellemzőit foglalja magában, hanem a tudatos és nem tudatos tartás- és mozgásegységet is, mely az érzékelés, tapasztalás és cselekvés egységét tükrözi (KIPHARD, 2001). Az adaptív viselkedés mellett az iskolába lépéshez szükséges fejlettség kiemelten fontos tényezője a pszichikus funkciók (kognitív, motoros és nyelvi képességek) megfelelő érettsége. A fejlődés-neuropszichológia területén folytatott vizsgálatok lehetőséget adnak az atipikusan fejlődő megismerő funkciók beazonosítására (CSÉPE – HOMBOLYGÓ – SURÁNYI, 2007), emellett a kognitív architektúra erősségeinek és gyengeségeinek feltárására is alkalmasak (CSÉPE, 2005). A gyermek iskolába lépéskor eléri azt a fejlettségi szintet, amely biztos alapokat ad a matematikai ismeretek elsajátításához. Képes számlálásra növekvő és csökkenő sorrendben megfelelő mozgás- és beszédkoordinációval, mennyiségi relációk felismerésére, megnevezésére, mennyiség és számnév egyeztetésére ötös számkörben. A számok rögzítése és előhívása is megvalósul a rövid idejű verbális emlékezet segítségével, a kialakuló absztrahálás pedig lehetőséget biztosít a műveletvégzésre eszközök, majd szimbólumok segítségével (LERNER – JOHNS, 2011). Az iskolai tanulás során a verbális csatorna kiemelt jelentőségű. Az alapkultúrtechnikák nagyrészt verbalitáson alapulnak, így az anyanyelv megfelelő szintű fejlettsége nélkülözhetetlen. A nyelvi képesség tehát az iskolai bevételek egyik sikerkritériuma, a nyelvhasználat fejletlensége befolyásolja a szociális és kognitív fejlődést, kiemelt kockázatot jelent az írott nyelv elsajátításában is (LUKÁCS – KAS, 2011). A beszélt nyelvi képességet és a szövegértést meghatározó nyelvi képességek a szókinccs, nyelvtan és verbális emlékezet, az olvasástanulást megalapozó nyelvi képességek pedig a fonológiai tudatosság és a szóaktivizáció (TORDA, 2015).

### **A kutatás célja, módszere, eszközei**

Vizsgálatunk az EFOP-3.6.1-16-2016-00007 számú projekt keretében valósult meg a Kaposvári Egyetem állatasszisztált pedagógiai tevékenységéhez kapcsolódva. Mérési eredményeink alapot nyújtanak a fejlesztő tevékenységet végző szakemberek számára az érintett gyermekek alaposabb megismerésére, fejlesztésük hatékonyabbá tételére állatasszisztált környezetben. A fejlesztés megtervezéséhez, a fejlesztési célok és területek kijelöléséhez, valamint a változatos helyzetekben történő gyakorláshoz adnak tehát segítséget vizsgálatunk eredményei.

A vizsgálatban résztvevő gyermekek pedagógiai mérése során a Torda Ágnes szakmai vezetésével készült „*Vizsgálóeljárás az iskolába lépéshez szükséges fejlettség felméréséhez*” diagnosztikus anyagot használtuk, mely az adaptív viselkedés, mozgás-, nyelvi-, kognitív fejlettség és számolás területén szolgált adatokkal.

1. táblázat: A mérés részterületei az alkalmazott diagnosztikus anyagban

<b>A mérés részterületei</b>				
<i>adaptív viselkedés</i>	<i>motoros fejlettség</i>	<i>nyelvi fejlettség</i>	<i>kognitív fejlettség</i>	<i>számolás</i>
önállóság motiváció munkatempó figyelem	testséma fejlettsége (testrészek azonosítása, lateralitás, testközépvonal-átlépés) nagymozgások (egyensúly, járás és szökdelés, célirányos dobás) grafomotoros fejlettség (alakábrázolás, formamásolás, író-rajzoló mozgás)	hallás utáni szövegértés mondatismétlés gyors megnevezés történetfogalmazás fonológiai tudatosság szögördülékenység	alak-háttér differenciálás alakállandóság-észlelés vizuális ritmus követése téri információk, térbeli viszonyok reprodukciója síkban való tájékozódás vizuális rövid idejű emlékezet analógiás gondolkodás	számlálás növekvő és csökkenő sorrendben számemlékezet globális mennyiség felismerés mennyiség és számnév egyeztetése mennyiségi relációk műveletvégzés eszközzel

A nyelvi fejlettség mérését a Csányi Yvonne nevéhez fűződő expresszív-receptív grammatikai teszt (ErG) 1979-ben készült első variációjának bővített, átdolgozott változával egészítettük ki, mellyel bekapcsolódtunk a teszt elő-sztenderdizálásába. Professzor asszony a tesztet rendelkezésünkre bocsátotta, hozzájárult ahhoz, hogy állatasszisztált kutatásunkban az ErG teszt vizsgálati anyagának publikálási elsősége – megfelelő hivatkozással – a KE PK Gyógypedagógiai Intézetét illesse. A teszt 21 expresszív feladatot tartalmaz, mely az aktív nyelvi megnyilvánulásokra irányul, valamint három nonverbális reakció formájában a receptív terület mérésére is alkalmas. A teszt a nyelvi kompetenciát és performanciát méri, mely során a nyelvalakok, nyelvi szerkezetek spontán helyes alkalmazásán van a hangsúly (CSÁNYI, 2017).

Az expresszív feladatok egyértelműen a grammatikai készségszintet mérik. Feltérképezik a ragok, képzők, jelek, névutók jelenlétét a beszédprodukciónban, illetve a kötőszavak értelmezésével a megfelelő igemód használatát. A három receptív feladatnál, melynek megoldásaihoz már egy összetettebb, kognitív működésre van szükség, megfigyelés, figyelem, közvetlen megtartó emlékezet, összehasonlítás (azonosságok, különbségek észrevétele) kiemelten fontos. Az adatok gyűjtésébe a Gyógypedagógiai Intézet logopédia szakirányon tanuló hallgatóinak egy csoportja is bekapcsolódott.

### **A minta**

Vizsgálatunkba egy állatasszisztált pedagógiai tevékenység kutatásában résztvevő két kaposvári általános iskola első osztályos tanulóit vontuk be (N=51, fiú=19 fő, lány=32 fő). Az intézmények egymástól eltérő beiskolázási körzettel és presztízzsel rendelkeznek. A város peremterületén elhelyezkedő, többnyire negatív szociokulturális háttérű családból érkező tanulókat beiskolázó intézmény 22, a magas presztízsű általános iskola 29 első osztályosának mérése valósult meg 2017 őszén.

## Kutatási kérdések

Méréseink eredményei nyomán az alábbi kérdésekre reméltünk választ:

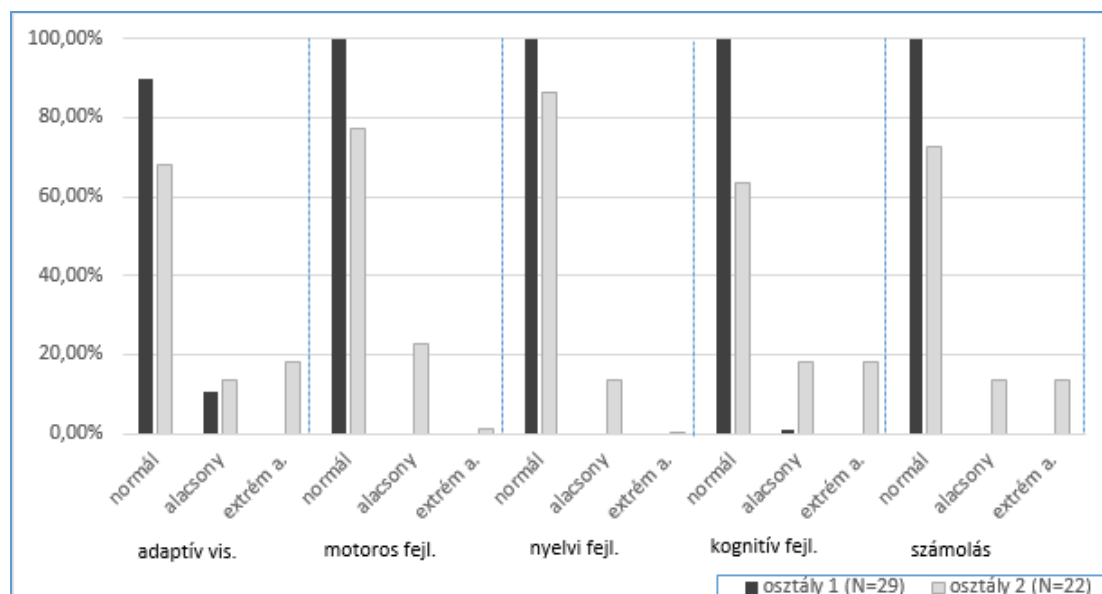
- Miként oszlanak meg a mért teljesítmények az öt vizsgált területen?
- Mely területek, részterületek esetében mutatható ki a legnagyobb különbség a két csoport között?
- Mely területeken, részterületeken tapasztalható a legnagyobb különbség adott csoporton (osztályon) belül?

## Eredmények

*Az iskolába lépéshez szükséges fejlettség mérésének eredményei*

A vizsgálatba bevont két intézmény között beiskolázási körzetéből, földrajzi helyzetéből, hírnevéből adódóan nagy különbségeket feltételeztünk, melyet mérési eredményeink alá is támasztottak (1. diagram).

1. diagram: Fejlettségi szint területenként a két vizsgált osztály vonatkozásában



Látható, hogy a város egyik peremterületét beiskolázó intézmény első osztályos tanulói (osztály 2) mind az öt területen jelentősen gyengébb teljesítményt nyújtottak, gyakoriak az extrém alacsony értékek is, kiemelkedően magas arányban az adaptív viselkedés, kognitív fejlettség és számolás területén. 12 főnél (55%) tapasztaltunk elmaradást, melynek részleteit a 2. táblázatban jelenítettük meg.

2. táblázat: Az elmaradás mértéke területenként és tanulónként  
(az osztály 2 vonatkozásában)

	<b>adaptív viselkedés</b>	<b>motoros fejlettség</b>	<b>nyelvi fejlettség</b>	<b>kognitív fejlettség</b>	<b>számolás fejlettség</b>
t1	extrém alacsony	extrém alacsony	alacsony	extrém alacsony	extrém alacsony
t2	normál	alacsony	extrém alacsony	extrém alacsony	normál
t3	normál	alacsony	normál	normál	normál
t4	extrém alacsony	normál	normál	normál	normál
t5	normál	alacsony	normál	normál	normál
t6	alacsony	alacsony	alacsony	extrém alacsony	extrém alacsony
t7	normál	alacsony	normál	alacsony	extrém alacsony
t8	alacsony	normál	normál	normál	alacsony
t9	alacsony	alacsony	normál	alacsony	alacsony
t10	alacsony	normál	alacsony	alacsony	alacsony
t11	normál	normál	normál	alacsony	alacsony
t12	extrém alacsony	alacsony	normál	extrém alacsony	normál

A másik intézmény diákjai (osztály 1) 100%-os eredményt értek el a motoros fejlettség, nyelvi fejlettség és számolás vizsgálatában, három tanulónál mértünk alacsony értéket, mindhárom esetben az adaptív viselkedés területén, egyiküknél e mellett a kognitív fejlettség értéke is alacsony övezetbe sorolandó. Ebben az intézményben egyik diáknál sem kaptunk extrém alacsony értéket. Az eredmények két osztály közötti összehasonlítása során kétmintás t-próbát alkalmazva minden területen szignifikáns különbséget ( $p < 0,05$ ) tapasztaltunk. Legnagyobb különbség a motoros fejlettség és a kognitív fejlettség területén mutatkozott.

A továbbiakban a nagymértékű elmaradásokat mutató osztály 2 vonatkozásában mutatjuk be az egyes részterületekre vonatkozó eredményeket. Egymintás t-próba alapján valamennyi részterületen szignifikáns különbség ( $p < 0,05$ ) mutatkozott az elérhető maximális pontszámhoz viszonyítva. Az adaptív viselkedés területén leggyengébb eredmények a figyelem és munkatempó részterületen mutatkoztak. A mozgásfejlettség vonatkozásában a jobb-bal differenciálás, a testközépvonal átlépése és a nagymozgások területe bizonyult a leginkább fejletlennek. Nyelvi fejlettségük a hallás utáni szövegértés, fonológiai tudatosság és szögördülékenység feladataiban mutatta a legjelentősebb eltérést. Kognitív területen az alakállandóság, vizuális rövid idejű emlékezet és az analógiás gondolkodás bizonytalansága volt jellemző. A számolás vizsgálata során a számemlékezet részterületén mértük a leggyengébb eredményeket. E területek fejlesztése az állatasszisztált foglalkozások alkalmával kiemelt jelentőségűvé váltak.

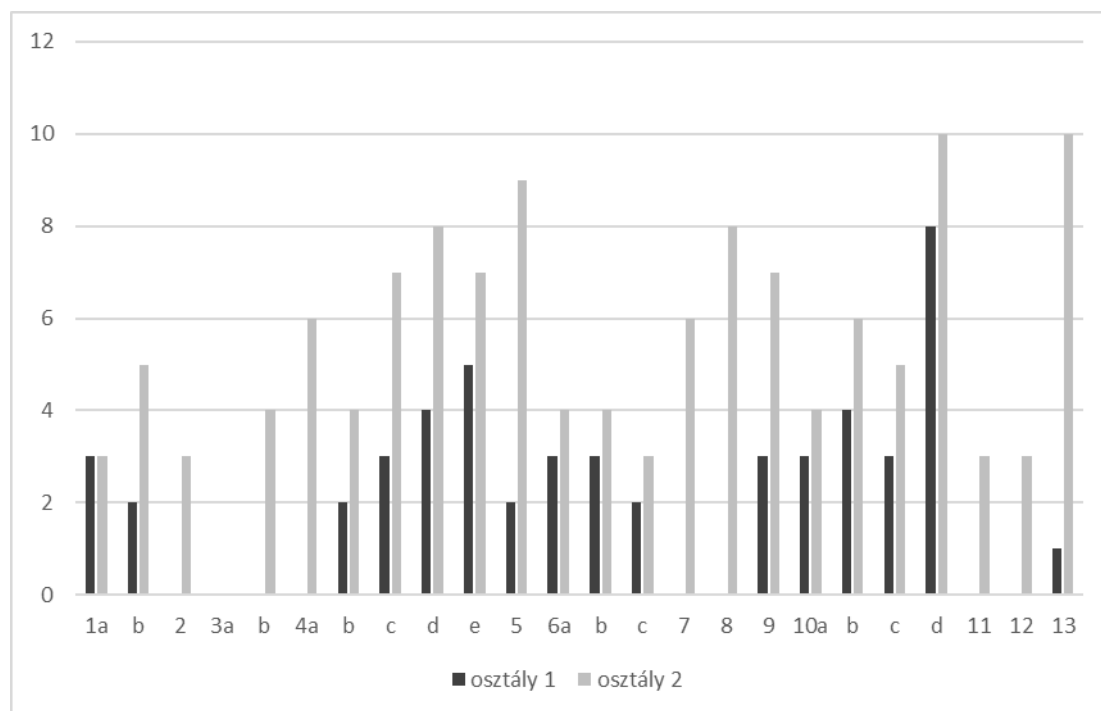


## A nyelvi fejlettség jellemzői az expresszív-receptív grammatikai teszt tükrében

Az expresszív feladatok során a tanulóknak a nyitott mondatokban a kötőszó értelmezés, majd az ennek megfelelő igemód alkalmazása jelentett nehézséget (ha...akkor). A vizsgálóeljárásban a főmondatok adottak, a tagmondatokat tetszés szerint, de a kötőszó helyes értelmezésével és a megfelelő igemód használatával kell megalkotni. A hibás választ adók többsége mindkét vizsgált csoportban a kötőszót tudta értelmezni, viszont a megfelelő igemód kiválasztása már nehézséget okozott. Hasonló nehézséget jelentett a -ról és -nak, valamint a tól-ig határozóragok adekvát használata. Az expresszív részpontszámok átlaga jelentős eltérést mutat a két vizsgált intézmény vonatkozásában, mivel az osztály 1 esetében 19,10, míg az osztály 2 esetében 16,04 volt az átlag pontszám a maximálisan megszerezhető 20 pontból.

A receptív feladatokban az elhangzott mondatához tartozó helyes képet kell kiválasztania a vizsgálati személynek 4 felkínált lehetőség közül. Azért esett a választás a tesztben található három mondat szerkezetre (X, de nem Y; Sem X, sem Y; Nemcsak X, de Y is), mert a szerző azt feltételezi, hogy ezek az alakok ilyen formában a köznapi beszédprodukcióban kevésbé, vagy abszolút nem fordulnak elő. A feladatok teljesítésében az osztály 1 tanulóinak átlagpontszáma 2,97 volt a maximális 3 pontból, itt csupán egyetlen tanulónál tapasztaltunk hibázást, az osztály 2 tanulói 2,54 pontos átlaga magas hibázási aránnyal párosult. (Különösen a nemcsak X, de Y is, mondat szerkezetnek megfelelő kép kiválasztása okozott nehézséget a tanulóknak.)

2. diagram: A hibázások száma feladatonként az ErG teszt eredményei alapján (fő)



A két vizsgált csoport mérési eredményei közötti eltérés felhívja a figyelmet az azonos életkorú gyermekek közötti nyelvfejlődés egyenlenségeire. A kapott eredmények szintén alapul szolgáltak az állatasszisztált fejlesztések tervezési folyamataihoz.

## Összegzés

Kutatásunk eredményei nyomán kijelölésre kerültek azok a területek, melyekre kiemelt figyelmet kell fordítani az állatasszisztált foglalkozásokon. Előzetes feltételezéseinkkel összhangban jelentős különbségeket tapasztaltunk a két vizsgált intézmény első osztályos tanulóinak fejlettsége között.

Bár tudjuk, hogy az iskola az esélyegyenlőtlenségek mérséklésében kiemelt jelentőségű, azonban a hátrányokkal induló tanulók egyéni fejlődésmenetéhez való igazodás sokszor problémákat okoz. Így a különbségek már az alapfokú oktatásban egyre jobban mélyülhetnek, ezáltal a rétegspecifikus különbségek jelentős mértékben befolyásolják a későbbi előrehaladást (továbbtanulási, pályaválasztási tendenciákat) is (GAZSÓ, 2006). A különbségek, illetve a fejlődésmenet nyomon követése érdekében tanév végén is mérésekre került sor, mely adatok birtokában összehasonlítások elvégzését is tervezzük.

## IRODALOM

CSÁNYI Yvonne (2017): Három új nyelvi teszt. *Gyógypedagógiai Szemle*, 45, 1. szám. 74-78.

CSÉPE Valéria (2005): *Kognitív fejlődés-neuropszichológia*. Gondolat Kiadó, Budapest.

CSÉPE Valéria – HONBOLYGÓ Ferenc – SURÁNYI Zsuzsanna (2007): Tapasztalatok a NEPSY magyar nyelvű változatával. In: Racsmány Mihály (szerk.): *A fejlődés zavarai és vizsgálómódszerei*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

GAZSÓ Ferenc (2006): Társadalmi struktúra és iskolarendszer. In: Kovách Imre (szerk.): *Társadalmi metszetek. Hatalom, érdek, individualizáció és egyenlőtlenség a mai Magyarországon*. Napvilág Kiadó, Budapest. 207-224.

KIPHARD, E. J. (2001): From persistent reflexes to movement control. Early intervention in children with delayed motor development. *Ergotherapie und Rehabilitation*, No. 4. 11-17.

LERNER, J. W. – JOHNS B. H. (2011): *Learning disabilities and related mild disabilities*. Cengage Learning, Inc. Mason, OH.

LUKÁCS Ágnes – KAS Bence (2011): Érts és értesd meg magad! – A nyelvi fejlődés folyamata és elmaradásai. In: Balázs István (szerk.): *A koragyermekkori fejlődés természete – fejlődési lehetőségek és kihívások*. Biztos Kezdet Kötetek II. Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, Budapest. 180-224.

PORKOLÁBNÉ BALOGH Katalin (1992): *Kudarc nélkül az iskolában*. Alex-typo Kiadó, Budapest.

PORKOLÁBNÉ BALOGH Katalin (1999): *Komplex prevenciós óvodai programok*. Volán Humán Oktatási és Szolgáltató Rt., Budapest.

TORDA Ágnes (2015): Vizsgálóeljárás az iskolába lépéshez szükséges fejlettség méréséhez. *Kézikönyv a felméréshez*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.

ZSOLNAI Anikó (2008): A szociális készségek fejlődése és fejlesztése gyermekkorban. *Iskolakultúra Online*, 2, 119-140.

[https://www.researchgate.net/publication/255657264\\_A\\_szocialis\\_keszsegek\\_fejlodesese\\_es\\_fejlesztese\\_gyermekkorban/download](https://www.researchgate.net/publication/255657264_A_szocialis_keszsegek_fejlodesese_es_fejlesztese_gyermekkorban/download) [2018.04.20.]

**MOLNÁR MARCELL – IVÁNCSEK RÉKA – DI BLASIO BARBARA**

**ELSŐ OSZTÁLYOS TANULÓK ISKOLAKEZDÉSI STRESSZÉNEK  
CSÖKKENTÉSE ÁLLATTAL ASSZISZTÁLT FOGLALKOZÁSOK  
KERETÉBEN<sup>72</sup>**

**Összefoglaló:**

*Az elmúlt években számos vizsgálat irányult nemzetközi és hazai viszonylatban az állatok és emberek közötti kapcsolat minőségének feltárására. A kutatások változatos eredményekkel szolgáltak, mind fiziológiai, pszichológiai, mind szociális és pedagógiai területen. Az állat-asszisztált pedagógiai tevékenységek mérhető hatása főleg a szorongás és depresszió csökkentésében, illetve a társas kapcsolatok minőségének javulásában érhető tetten.*

*Kutatásunkban kisállattal, nyúlal dolgoztunk. Választásunk azért esett a nyúlra, mert a nyúl gondozása nem igényel különösebb ráfordítást, nem úgy, mint kutyák, madarak vagy más egzotikus állatok esetén. Beavatkozó osztálytermi kutatásunkban általános iskolás, első osztályos gyermekek körében vizsgáltuk a kisállatok (nyulak) kognitív és szociális kompetenciák változására gyakorolt hatásait. Kvalitatív és kvantitatív méréseket végeztünk, amelyek érintették a gyermekeket és az állatokat egyaránt. A kísérleti csoportokban egyetemista hallgatók segítették a kutatók munkáját, mentorok segítségével tanórán kívüli fejlesztő foglalkozásokat terveztek és vezettek. Eddigi kutatásunk csak kezdő állomása egy további komplex vizsgálatnak.*

**Kulcsszavak:** állattal segített pedagógiai tevékenységek, osztálytermi kutatás, kompetencia, stressz

**Bevezetés**

A neveléstudományi kutatások területén az utóbbi évtizedben jelentek meg az állattal segített tevékenységekkel kapcsolatos kvalitatív, kvantitatív, bizonyítékokon alapuló (evidence-based) kísérletek. Ez köszönhető annak a jelenségnek, hogy a kutatások egyre inkább interdiszciplinárisokká válnak, új témák kerülnek fókuszba, illetve a hagyományos neveléstudományi kutatások mellett a globális társadalmi problémákra reagálva merészebb hipotézisek megfogalmazására kerülhet sor, amely újszerű kutatási tervezést igényel.

Az Egyesült Államok és más fejlett országok esetén számos adatot találunk az ember-állat osztálytermi interakciójára. A tantervi célok megvalósításához felhasználnak háziállatokat és nem domesztikált fajokat is, amelyeket közvetlenül és közvetetten vetnek be a tanítás folyamatába. Különösen a koragyermekkori és általános iskolai oktatásban-nevelésben terjedt el az állatok osztálytermi jelenléte. Összegezve az állatok szerepét, a tananyag szemléltetésében, az osztálytársak együttműködésének facilitálásában, az empátikus odafordulásban és az altruizmus fejlesztésében kaphatnak az állatok teret. Jelenlétük lehet egyes speciális iskolai aktivitáshoz kötött, illetve terápiás és prevenciós célzatú. Egy 2015-ben lezajlott USA-beli online lekérdezés alkalmával a válaszadó tanárok a következő állatfajokról számoltak be, amelyek segítették a munkájukat: halak, tengerimalacok, hörcsögök, rákfélék, hüllők, nyulak és más egyéb szokatlan fajok (GEE et al., 2017). Látjuk, hogy az ember-állat interakciók pedagógiai hasznosításának

<sup>72</sup> TÁMOGATÁS: Az EFOP-3.6.1-16-2016-00007 számú projekt támogatásával készült.

egyre nagyobb a térnyerése, bár az érdekessége mellett számos nehézsége is van. A nehézsége egyrészt abban rejlik, hogy nagy a variációk lehetősége az ember-állat kapcsolatán nyugvó beavatkozások jellege szerint, másrészt hiányzik az ember-állat interakcióját szabályozó protokoll vagy pontos módszertani leírás. Az állatok osztálytermi jelenléte az eddigi tapasztalatok alapján lehet közvetlen vagy virtuális (IKT használata), a tevékenységekben általában véve lehetnek jelen vagy célzott intervenció során tervezett szereplői a folyamatoknak. Hatásuk a motivációra, az önhatékonyságra, a figyelemre, a felelősségvállalásra, az önszabályozásra és a társas kompetenciákra bizonyítottan pozitív (GEE et al., 2017).

A lovak és kutyák terápiás jellegű alkalmazása különösen egyéni terápia során megszokottabbnak, szinte hétköznapiinak tűnik. A speciális pedagógia (gyógypedagógia) területén régebb óta alkalmaznak segítő állatokat, jelenlétük nem számít különlegességnek. Az autizmus spektrum zavar, az ADHD (Attention Deficit/Hyperactivity Disorder), a különböző fogyatékoságok következtében kialakuló tünetek enyhítésében, vagy a fiatalok bűnözők érzelmi és viselkedéskontroll fejlesztésében használt ember-állat interakciók, tervezett intervenciók egyre kidolgozottabb protokollok alapján zajlanak. Ebben Ausztria több országot megelőz, mivel náluk a tanári eszköztár egyik lehetséges eleme a tanár saját háziállatának osztálytermi bevonása (BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FRAUEN, 2014). Az állatok hatása tapasztalatilag megkérdőjelezhetetlen. Azonban az állatok mint hasznosítható „taneszközök” alkalmazása, vagy az oktatás terén érvényes inkluzivitás egyik alappilléreként való alkalmazásuk hatékonyságának alapos bizonyítása még várat magára.

Az állattal segített pedagógiai tevékenységek osztálytermi használhatóságának, hatásának bizonyítása, mérhetősége körülményessé teszi a kutatásokat, ezért ismereteink szerint eddig mérésekkel alátámasztott, főleg neveléstudományi területen zajló kutatások Magyarországon elenyésző számban történtek (MIKLÓSI – TOPÁL, 2006; TOPÁL – HERNÁDI, 2011; MEINTS et al., 2017).

Az említett kutatási nehézségek három fő területen nyilvánulhatnak meg. Egyrészt a vizsgált alanyok életkora diagnosztikai szempontból kérdéseket vet fel. Például kisiskolás korban milyen standardizált mérőeszközöket használhatunk fel diagnosztikus céllal? Másrészt hogyan tudjuk a „laboratóriumi körülményeket” úgy biztosítani, hogy kiszűrjük a külvilág ingerei és hatásai közül azokat, amelyek főleg az állatokhoz köthetők? Ebben az esetben a kísérletben résztvevő pedagógusok részéről magasfokú koncentrációra, pontos és előrelátó tervezésre van szükség ahhoz, hogy az állatok hatása és a tanulók kognitív készségei közötti kapcsolat valós és mérhető legyen. A jelenlegi tantervi szabályozás bizonyos merevsége és ütemezése sem segíti ezt a tevékenységet, mert a pedagógusnak meg kell osztania a figyelmét a központi szabályozók, a tanulók szükségletei és a kutatási design megvalósítása között. Az is kijelenthető, hogy az állatok emberre gyakorolt várhatóan jótékony hatása nem direkt módon befolyásolja majd a tanulók iskolai teljesítményét, amely az iskolai értékelés jelenlegi gyakorlatában nehezen értékesíthető érdemjegyek formájában. Harmadsorban a magyar oktatási rendszer, az iskolai kutatási környezet általában rizikókerülő. Nincs a pedagógiai, módszertani kísérleteknek helye és ráfordítható időkeret sem arra, hogy bizonyos módszertani próbálkozások hatásait értékeljük a mindennapi iskolai rutinban. Az állatokkal történő etikus bánásmód szükségessége mindezeket tovább bonyolítja. Az állatok kiválasztásának, tartásának és gondozásának fontos és betartandó szabályai további problémákat vetnek fel a kutatás szereplői számára.

Azonban a számos nehézség ellenére a neveléstudományi kutatások körét bővíteni fogják az állattal asszisztált tevékenységek, hiszen a nemzetközi tapasztalatok között három területen mutatkozik jelentős eredmény. Ezek alapján további figyelmet érdemes szentelni ezen kutatásoknak. Az eredményes munkák fókuszának jellemzői:

- 1) elméletileg alátámasztottak,
- 2) a társas és érzelmi kompetenciák fejlesztését célozzák meg,
- 3) a tapasztalatok egybeesnek a legújabb biológiai és neurológiai kutatások eredményeivel (FREUND et al., 2016).

## Történeti kitekintés – a beavatkozások típusai

Az állatasszisztált tevékenységek történetileg az ókori Egyiptomig nyúlnak vissza, elég Anubis vagy Szinopolis város (kutyák városa) történetét felidézni. Ezért nem meglepő, hogy az elmúlt években számos nemzetközi vizsgálat irányult az állatok és emberek közötti kapcsolat minőségének feltárására. A kutatások a pszichológia, szociológia, etológia, fejlődéslektan, klinikai gyógyítás, időskori és ápolástani kutatások, kriminológia és a neveléstudomány terén hoztak eredményeket. Az állatasszisztált tevékenységek főleg a tengerentúli országokban rendelkeznek jelentősebb hagyománnyal, de az ember és állat között kölcsönösen ható interakciók tervezett alkalmazása Európában is egyre nagyobb területen van jelen.

Az egyik korai elmélet szerint az ember szorongás és arousal szintje (konkrétan a pulzusszám, vérnyomás) csökken állatok bevonása hatására. Erről WILSON (1984) értekezésében olvashatunk, aki a biofilia koncepció létrehozója. Álláspontja szerint az embernek genetikai hajlama az a törekvés, hogy kapcsolatba lépjen más élőlényekkel. Meglátása szerint ösztönös hajlamunk van arra, hogy az életre vagy az életszerű folyamatokra fókuszálunk a túlélés esélyeinek növelése érdekében, és szerinte ennek evolúciós oka van. Az állat jelenléte egyszerre köti le és nyugtatja meg a klienst (KRUGER – SERPELL, 2010).

Az állatasszisztált tevékenységekről szóló kutatások többféle módon számolnak be az ember-állat kapcsolat protektív voltáról. Az állat jelenléte, spontán viselkedése, interakciós nyitottsága stb. segíti az edukatív, illetve a terápiás folyamatot (FINE, 2001; CSÁNYI, 1999). Állatasszisztált ellátások modernkori kezdetét a 20. század közepére, az 1960-as évekre tehetjük. Ekkor kezdődik egyre intenzívebben az állatok bevonása egyes egészségügyi, oktatási, idősellátási tevékenységekbe.

AAI (Animal Assisted Intervention) minden olyan beavatkozás, intervenció, amely állatot von be a terápiás vagy fejlesztő folyamatba.

Az AAA (Animal Assisted Activity) talán a leggyakrabban s legáltalánosabban használt kifejezés. Az Animal Assisted Activity – az állattal segített tevékenység – állatok bevonásával járó elfoglaltság, amelynek során az egészséges és/vagy beteg ember számára az állat jelenléte segítően hat valamely tevékenységében, illetve állapotában. A tevékenység lehet szabadidős, valamilyen pedagógiai célú (amelynek során a kliens motivációinak alakítása, illetve az életminőség javítása a cél). Az állattal segített tevékenységek nem célzott beavatkozások – az állat jelenléte többnyire a résztvevők komfortérzetének alakításában jut szerephez. Az állat ezekben a helyzetekben az izoláltságot csökkent(het)i, szociális interakciókat fejleszthet-támogathat, segít(het)i a kommunikációt, továbbá a résztvevők empátiás attitűdjét támogat(hat)ja. Az AAA ellátások során a spontaneitásnak lényegesen nagyobb szerep jut, mint a terápiás célú és igényű beavatkozások esetében.

Az AAP – az Animal Assisted Pedagogy vagy más szöveggörnyezetben AAE (Animal Assisted Education) – az a típusú ellátás, amelynek során állattal segítve, pedagógiai – nevelési- oktatási – tevékenységet folytat olyan pedagógus, akinek megfelelő ismeretei vannak a segítő állatról, s azt célzottan pedagógiai koncepciójának megvalósítása érdekében használja fel.

## A kutatás leírása

Az „Animal Use Intervention” mérhető hatása főleg a szorongás és depresszió csökkentésében, illetve a társas kapcsolatok minőségének javulásában érhető tetten. Kutatásunkban korlátozott evidencia-alapú vizsgálatokat végzünk és további kísérletek előkészítésére vállalkozunk. Első osztályos gyermekek körében vizsgáljuk a nyulak stresszre gyakorolt hatását, illetve bemeneti és kimeneti mérésekkel követjük nyomon, hogy a nyulak jelenléte befolyásolja-e a kognitív és nyelvi képességek, valamint az adaptív viselkedés fejlődését.

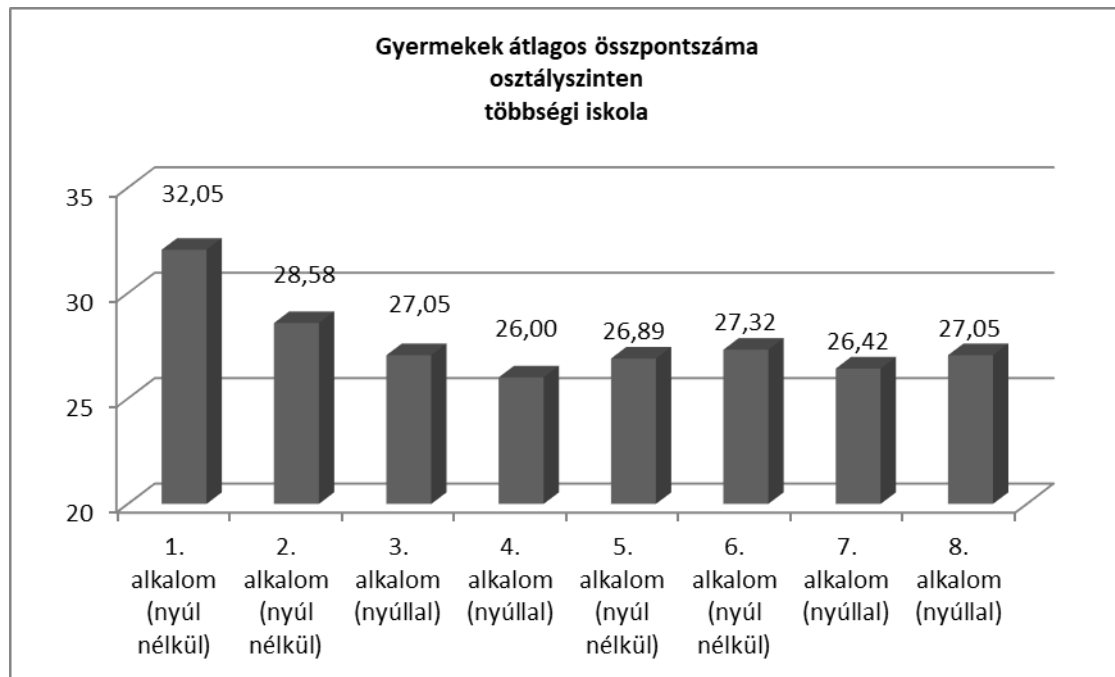
Elgondolásunk szerint az állat jelenléte, a vele való közvetlen kontaktus segít az optimális lelkiállapot megteremtésében, a szorongás oldásában, s ezáltal facilitáló tényezőként hat tanulási helyzetben. Így hipotézisünk szerint azon gyermekek, akik a nyúllal közvetlen érintkezésben lehetnek a foglalkozások során, jobban teljesítenek az elvégzendő feladatokban, nagyobb előrehaladást mutatnak a fejlesztési időszak végére.

A vizsgálatban résztvevő gyermekek pedagógiaiilag értékelhető reakcióinak mérése a vizsgálatba bevont első évfolyamos tanulók körében zajlott (N=51, fiú=19 fő, lány=32 fő). Az állatasszisztált pedagógiai tevékenység hatékonyság vizsgálatának céljából két első évfolyamos osztályt vontunk be a kutatásunkba: egy osztály problémamentes gyermek és egy osztály, ahová SNI és BTM besorolású (BNO kódok alapján) gyermekek is járnak. Mindkét osztályban hathetes nyúl nélküli időszakokkal kezdtük a vizsgálatot, az évkezdési stressz szintjének megállapítása céljából. Ezt követték váltakozva a szintén hathetes nyúllal asszisztált és a nyúl nélküli periódusok. A vizsgálatokat úgy időzítettük, hogy azok ne ütközzenek az iskola programjaival, valamint a tanítási szünetekkel. Az állatasszisztált időszakokban a nyulak folyamatosan a tanteremben voltak, a gyerekek látták el, gondozták őket, és emellett minden héten egy alkalommal gyógypedagógus hallgatók tartottak fejlesztő foglalkozásokat számukra. A fejlesztő foglalkozások témaköre minden esetben a nyulakkal volt kapcsolatban és a gyerekek közvetlen kontaktusba (pl. simogatás) kerülhettek a nyulakkal. Mind az állatasszisztált, mind a kontroll periódusban háromhetente felmértük a gyerekek szorongásszintjét az iskolás korosztály érzelmi és viselkedési problémáinak szűrésére alkalmas Gyermekviselkedési Kérdőív (Child Behavior Checklist, CBCL – ACHENBACH, 1991; ford.: GÁDOROS, 1996) segítségével, melynél a 7-14 éves korosztályra 1600 gyermek vizsgálatával dolgoztak ki standard értékeket (PERCZEL et al., 2005). Az eredmények tehát nem pszichiátriai megbetegedések diagnosztizálására, hanem a vizsgált mintán beállított átlagtól való eltérés megállapítására szolgáltak. Az értékelés során az összesen 20 szorongásra utaló kérdésre adott válaszok közül a „szinte soha” 1 pontot, a „néha” 2 pontot, a „gyakran” 3 pontot kapott. Így maximálisan 60 pontot érhetett el egy gyermek.

Vizsgálatunkban a következő módon értékeltük az adott gyermek által összegyűjtött pontokat: ha a gyermek összpontszáma eléri a 35-öt, szorongónak minősül. A vizsgálatunk során kissé stresszesnek minősítettük a 30-35 pontot elért gyermekeket, és normál szorongási szintűnek a 30 pontnál kevesebbet elérőket. Csak azoknak a gyermekeknek vettük figyelembe az eredményeit, akik minden tesztelési időpontban jelen voltak (normál iskola 19 fő, integráló iskola 8 fő).

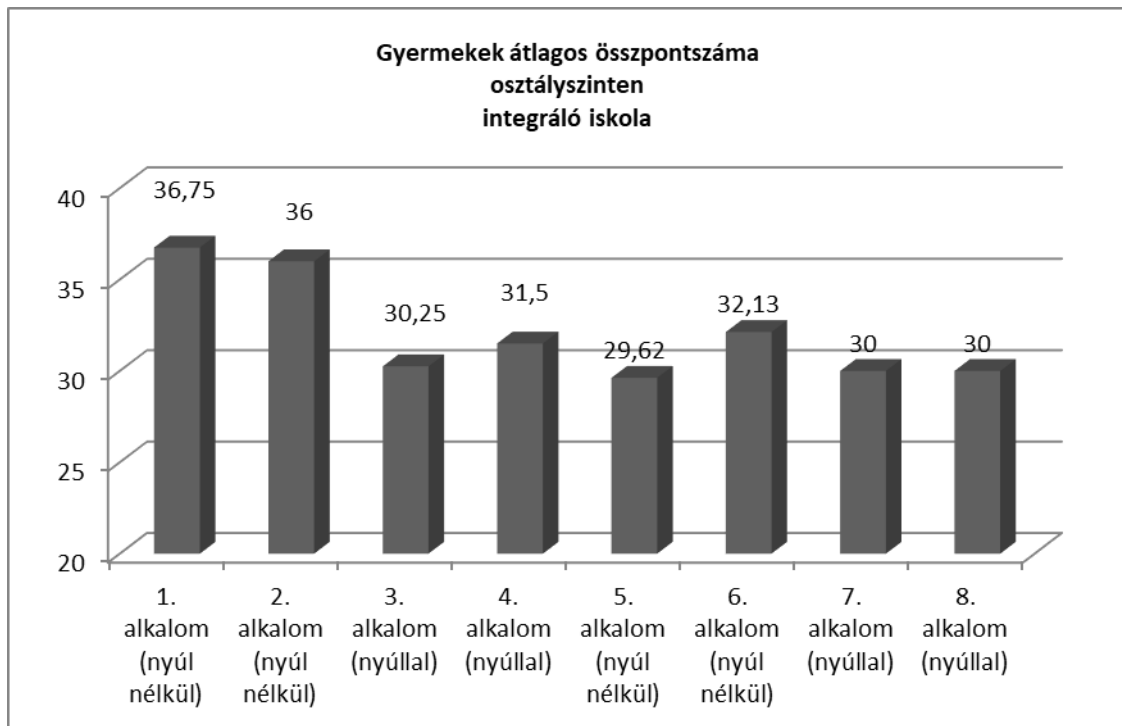
## Eredmények

1. ábra: A gyermekek átlagos összpontszáma osztályszinten (többségi iskola)



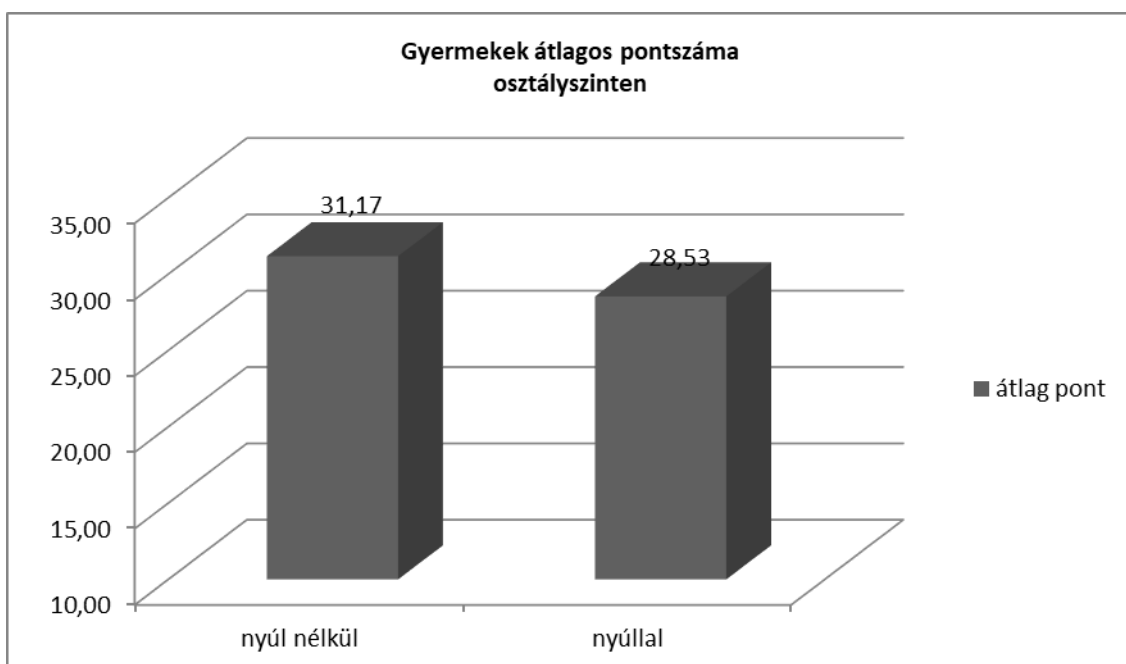
A problémamentes osztályban az évkezdési szorongás átlagos eredménye nem érte el a 35 pontot. Az 1. és a 2. alkalom közötti csökkenés a tanítóknak köszönhető, akik szakmai munkájukkal beszoktatták a gyermekeket az osztályközösségbe. Ezt követően viszont jól megfigyelhető egy enyhe hullámváz: az állatasszisztált időszakban csökkenő, azon kívül növekvő irányú a változás. Az integráló iskolában még szembeutőbb a hatás. Itt is megfigyelhető a pedagógiai munka eredménye a gyerekek beszoktatásában, de ennek az eredménye nem olyan számottevő az első időszakban. Ugyanakkor a nyúl hatásával kiegészítve, a 3. alkalommal már a csökkenés mértéke felülmúlta a többségi iskolában tapasztalt eredményt.

2. ábra: A gyermekek átlagos összpontszáma osztályszinten (integráló iskola)



A két iskolát összehasonlítva az látható, hogy az integráló iskolában a magas szorongásszint a nyúl hatására lecsökkent ugyan, de még mindig nem érte el a többségi iskola alacsonyabb szintjét. A besorolásunk szerint az osztály összességében a „szorongó”-ból a „kissé stresszes” kategóriába került. Ezzel szemben a többségi iskolában a gyermekek átlaga a „kissé stresszes”-ből a „normál” tartományba/kategóriába került.

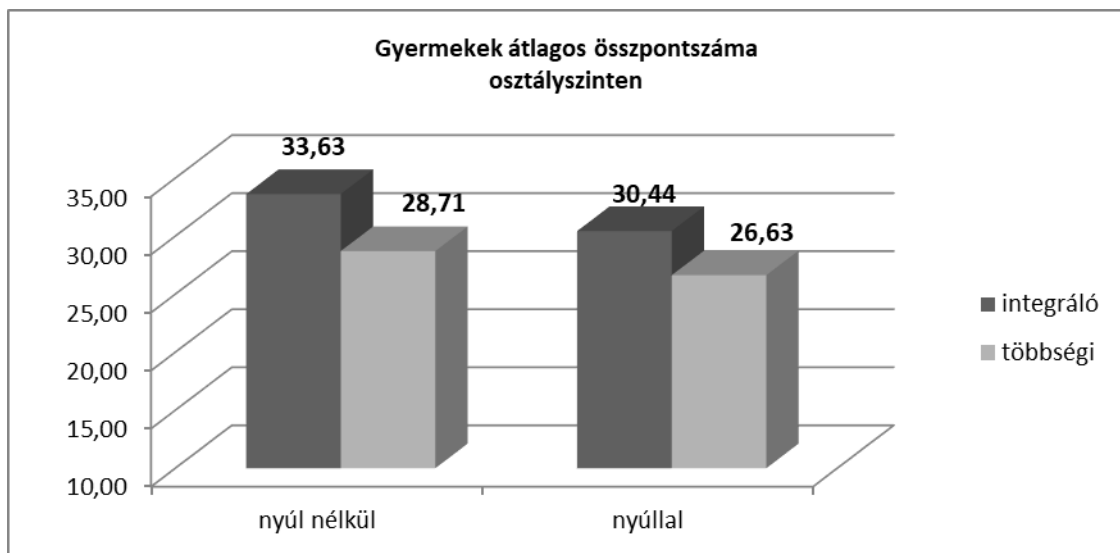
3. ábra: A gyermekek átlagos összpontszáma (nyúllal és nyúl nélküli időszakban)





Ha összesítjük az állatasszisztált időszakok és a kontroll időszakok eredményét, akkor a két iskolát összevonva a két időszak között 8,45%-nyi különbséget tapasztalhatunk: a nyúlal segített időszakokban átlagosan 2,64 ponttal volt alacsonyabb a szorongás szintje, ami egyben azt is jelentette, hogy az összes gyerek átlagát tekintve a „kissé stresszes”-ből a „normál” kategóriába sikerült csökkenteni a szorongás szintjét.

4. ábra: Az iskolák közötti különbség az állatasszisztált és a kontroll időszakban



Összehasonlítottuk a két iskolánál tapasztalt változásokat is. Az integráló iskolában 9,48%-ot, míg a többségi iskolában 7,24%-ot javított a nyúl jelenléte a gyermekek szorongásán. A gyerekeknél nagyon nagy egyedi különbségek voltak tapasztalhatók már a kiindulási állapotban is, illetve a nyulás foglalkozásokra mutatott válaszokban is. A gyermekeket 3 nagy csoportra osztottuk a kiindulási állapot (szorongás pontszáma) alapján, ugyanazokkal a ponthatárokkal, mint az osztályok vizsgálata során. Ezek után megvizsgáltuk, hogy ezeknek a csoportoknak hogyan változtak a pontszámok az egyes időszakokban. Az egyes gyerekek összpontszámának változását megfigyelve kiderül, hogy a „szorongó” csoportban az állatasszisztált és a kontroll időszak között 5,06%-nyi javulás volt tapasztalható. A kontroll időszakok átlagos 36,19 pontja helyett az állatasszisztált időszakokban 31,13 pontot értek el a gyerekek, átkerülve ezzel a „kissé stresszes” csoportba. Voltak olyanok, akiknek 19-20 ponttal csökkent a szorongási szintje a vizsgálat végére, és a két időszak közötti átlagos különbség is elérte a 10 pontot.

1. táblázat: A nyúl hatása a szorongó gyermekek csoportjára

	1. gyerek	2. gyerek	3. gyerek	4. gyerek	5. gyerek	6. gyerek	7. gyerek	8. gyerek
Ø	48	40	50	44	52	37	39	41
Ø	46	40	50	43	41	26	34	30
NY	34	31	32	40	40	31	31	27
NY	42	26	37	38	37	21	23	25
Ø	36	21	40	40	36	20	22	24
Ø	41	22	41	39	36	27	25	27
NY	46	20	35	31	36	21	21	29
NY	41	20	37	40	39	20	20	25

Ø átl	42,75	30,75	45,25	41,50	41,25	27,50	30,00	30,50	36,19
NY átl	40,75	24,25	35,25	37,25	38,00	23,25	23,75	26,50	31,13
d (%)	2,00	6,50	10,00	4,25	3,25	4,25	6,25	4,00	<b>5,06</b>

Ø - nyúl nélküli időszak, NY - nyúl asszisztált időszak, Ø átl - nyúl nélküli időszak átlaga, NY átl - nyúl asszisztált időszak átlaga, d (%) - különbség %-ban megadva

A „kissé stresszes” gyerekek esetében is tapasztalható volt különbség a pontok átlagában a két időszak között (1,94%), de itt nem volt olyan kifejezett és egyértelmű, mint a „szorongó” csoportnál. Volt olyan, akinél a két időszak között 7% különbség volt, de voltak, akiknél nem volt változás.

2. táblázat: A nyúl hatása a kissé stresszes gyermekek csoportjára

	9. gyerek	10. gyerek	11. gyerek	12. gyerek	13. gyerek	14. gyerek	15. gyerek	16. gyerek
Ø	34	32	32	31	31	33	33	34
Ø	36	29	21	28	29	29	31	25
NY	33	25	24	26	28	29	27	22
NY	29	38	21	20	28	32	28	28
Ø	32	31	26	20	22	32	27	29
Ø	36	32	29	20	26	36	30	23
NY	24	31	28	20	28	35	28	27
NY	24	31	27	20	31	35	26	24

Ø átl	34,50	31,00	27,00	24,75	27,00	32,50	30,25	27,75	29,34
NY átl	27,50	31,25	25,00	21,50	28,75	32,75	27,25	25,25	27,41
d (%)	7,00	-0,25	2,00	3,25	-1,75	-0,25	3,00	2,50	<b>1,94</b>

Ø - nyúl nélküli időszak, NY - nyúl asszisztált időszak, Ø átl - nyúl nélküli időszak átlaga, NY átl - nyúl asszisztált időszak átlaga, d (%) - különbség %-ban megadva

A normál stressz szintű gyerekeknél minimális javulást (0,68%) hozott a nyúl jelenléte. A kiindulási állapothoz képest a legtöbb gyereknél nem változott az érték, illetve volt, akinél kisebb-nagyobb mértékű romlás volt megfigyelhető. Ennek a csoportnak nincs szüksége az állatasszisztált foglalkozásokra, ők tudják kezelni az iskolával járó stresszt, a nyúl jelenléte esetleg zavarhatja őket a tanulásban, az órán való figyelésben.

3. táblázat: A nyúl hatása a normál stressz szintű gyermekek csoportjára

	17. gye- rek	18. gye- rek	19. gye- rek	20. gye- rek	21. gye- rek	22. gye- rek	23. gye- rek	24. gye- rek	25. gye- rek	26. gye- rek	27. gye- rek
Ø	24	29	28	24	29	29	22	24	29	28	26
Ø	22	39	20	21	28	29	22	28	29	29	26
NY	20	36	22	22	30	28	20	25	26	20	27
NY	26	33	20	21	29	33	20	22	26	20	23
Ø	21	36	22	22	32	25	22	36	27	20	27
Ø	25	33	20	20	31	26	23	33	26	22	27
NY	25	38	20	20	32	32	21	22	29	20	23
NY	25	42	20	20	35	33	21	26	28	20	24

Ø átl	23,0 0	34,2 5	22,5 0	21,7 5	30,0 0	27,2 5	22,2 5	30,2 5	27,7 5	24,7 5	26,5 0	26,3 9
NY átl	24,0 0	37,2 5	20,5 0	20,7 5	31,5 0	31,5 0	20,5 0	23,7 5	27,2 5	20,0 0	24,2 5	25,5 7
d	- 1,00	- 3,00	- 2,00	- 1,00	- 1,50	- 4,25	- 1,75	- 6,50	- 0,50	- 4,75	- 0,68	<b>0,68</b>

Ø - nyúl nélküli időszak, NY - nyúl asszisztált időszak, Ø átl - nyúl nélküli időszak átlaga, NY átl - nyúl asszisztált időszak átlaga, d (%) - különbség %-ban megadva

## Összefoglalás

Kutatásunkban az állatasszisztált fejlesztésnek kimutatható hatása volt a gyerekek szorongás szintjére. A nyúllal végzett fejlesztések időszakaiban csökkent a szorongás mértéke. Vizsgálataink alapján megállapíthatjuk, hogy minél nagyobb a kiindulási állapot esetén a szorongás mértéke, annál nagyobb hatást tud kifejteni az állatasszisztált tevékenység. Alapvető méréseink és tapasztalataink szerint az állatasszisztált foglalkozások alkalmasak arra, hogy a pedagógiai munkát kiegészítve csökkentsék a gyermekek iskolai szorongását, javítva ezzel a tanító-nevelő munka hatékonyságát. Bár nemzetközi viszonylatban is kevés a dokumentált adat, de az állatok bevonása az osztálytermi tevékenységekbe bizonyíthatóan pozitív hatással van a tanulás sikerességére. A pozitív hatás abban a kutatási környezetben, amelyben mi dolgoztunk, indirekt módon érhető tetten, főleg a gyermekek viselkedésváltozásának megfigye-

lése által. Az ember és az állat közötti interakció direkt és mérhető hatással van azon érzelmekre és szabályozó funkciókra, amelyek közvetlenül is mérhető, vizsgálható indikátorok. Mindezeknek tanulásra gyakorolt hatásai longitudinális vizsgálatok keretében mutathatók ki, amelyekhez több pilotra van szükségünk. Az ember és állat közötti interakció elméleti háttere, a módszertani ismeretek könnyen általánosíthatók a motiváció és figyelem, a végrehajtó funkciók, a tanulás támogatása terén. Jelenlegi eredményeink szerint az integráltan nevelt-oktatott sajátos nevelési igényű gyermekek esetén a kísérlet harmadik alkalma után a stressz csökkenésének mértéke felülmúlta az átlagos fejlődésmentet mutató gyermekek körében tapasztalt eredményt. A nyulak jelenléte szignifikánsan csökkentette a szorongás szintjét, mely a vizsgált gyermekek körében hozzájárult a tanulási motivációhoz, ezáltal a tanulási eredményesség erősödéséhez. A jelenlegi kutatási eredmények birtokában a továbbiakban több eltérő differenciáltságú, heterogén összetételű tanulócsoporthoz is bevonunk a vizsgálat hatókörébe, kiemelten a vizsgált változók és összefüggések kibővítése érdekében.

A megkezdett munka eddig még nem terjedt ki a kognitív és szociális kompetenciák vizsgálatára. Az állattal segített osztálytermi munkában a következő időszakban az ember-állat interakció „hangulatjavító” hatásához köthető kompetenciafejlődést is mérni szeretnénk, amely az előzőekben vázolt nehézségek miatt jelentős kihívások elé állítja a kutatókat.

## IRODALOM

ACHENBACH, T. M. (1991): Manual for the Child Behavior Checklist 4/18 and 1991 Profile. University of Vermont, Department of Psychiatry, Burlington, VT.

BUNDESMINISTERIUM für BILDUNG und FRAUEN (2014): Hunde in der Schule. <https://bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/hundeinderschule/hundeinderschule.pdf?4f7rr2> [2018.09.15.]

CSÁNYI Vilmos (1999): Az emberi természet. Humánetológia. Vince Kiadó, Budapest.

FINE A. H. (2001): Handbook on Animal-Assisted Therapy. Theoretical Foundations and Guidelines for Practice. California State Polytechnic University Pomona, California.

FREUND, L. S. – MCCUNE, S. – ESPOSITO, L. – GEE N. R. – MCCARDLE, P. (eds.) (2016): The Social Neuroscience and Human-Animal Interaction. American Psychological Association, Washington, DC.

GÁDOROS Júlia (1996): Szociodemográfiai rizikótényezők vizsgálata gyermekviselkedési kérdőív alkalmazásával. Psychiatria Hungarica, 11, 2. szám. 147-165.

GEE, N. R. – GRIFFIN, J. A. – MCCARDLE, P. (2017): Human-Animal Interaction Research in School Settings: Current Knowledge and Future Directions. Aera Open. [Internet: http://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/2332858417724346](http://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/2332858417724346) [2018.09.15.]

KRUGER, K. A. – SERPELL, J. (2006): Animal Assisted Interventions in Mental Health: Definitions and Theoretical Foundations. In: Fine, A. H. (ed.): Handbook on Animal-Assisted Therapy. Theoretical Foundations and Guidelines for Practice. Elsevier. 21-38.

MEINTS, K. – BRELSFORD, V. – GEE, N. R. – FINE, A. H. (2017): Animals in Education Settings. In: Gee, N. R. – Fine, A. H. – McCardle, P. (eds.): How Animals Help Students Learn. Routledge, New York. 32-45.

MIKLÓSI Ádám – TOPÁL József (szerk.) (2006): Kutya gondolatok nyomában. Typotex, Budapest.

PERCZEL F. Dóra – KISS Zsófia – AJTAY Gyöngyi (2005): Kérdőívek, becslőskálák a klinikai pszichológiában. Országos Pszichiátriai és Neurológiai Intézet, Budapest.

TOPÁL József – HERNÁDI Anna (2011): Gyógyító állatok: tudomány vagy kuruzslás? Magyar Tudomány, 6. szám. 678-686.

<http://epa.oszk.hu/00600/00691/00090/pdf/0678-0686.pdf> [2018.09.25.]

WILSON, E. O. (1984): Biophilia. Harvard University Press, Cambridge.

NYÍRI CSILLA

## SWOT ANALÍZIS A PÉCSI SZAKKÉPZÉSI CETRUMBAN

### Összefoglaló:

*A kutatás azt mutatja be, hogy 2018-ban a szakképző iskoláknak milyen intézkedéseket és cselekvéseket kell megtenniük, hogy az Európai Unió ajánlásának és stratégiáinak eleget tegyenek. A tanulmány a Pécsi Szakképzési Centrum tagintézményi indikátorainak ismertetésére vállalkozik, melyek az aktuális célok eléréséhez elvezetnek, kritériumokat mutat be, melyek alapján a szükséges intézkedéseket és cselekvéseket megtehetik. Ezek megvalósításához szükséges minden intézmény részéről egy megelőző, analizáló felmérés, melynek legoptimálisabb eszköze egy átfogó SWOT analízis, melyben az iskolák megjelölhetik erősségeiket, gyengeségeiket, a lehetőségeket és hátrányokat, és ezek elemzése után intézkedési és cselekvési tervet készíthetnek a fenti célok elérése érdekében. A tanulmány során a pécsi intézményre vonatkozóan ismertetjük ennek a felmérésnek a folyamatát, az eredményeit és megpróbálunk rávilágítani azokra a pontokra, melyek hangsúlyosan befolyásolhatják az elkészítendő cselekvési tervet.*

**Kulcsszavak:** korai iskolaelhagyás, swot-analízis, intézkedés-cselekvés

Az Európai Unió ajánlása alapján Magyarország kormányának központi tevékenysége, problémája, gondolata a szakképzésben tanulók végzettség nélküli elhagyásának csökkentése és az alapkészségek fejlesztésének támogatása. Kiemelt célja a különböző intézkedéseknek, pályázatoknak, projekt megvalósításoknak a végzettség nélküli iskola elhagyók számának csökkentése, a szakképző intézmények kulcskompetencia-fejlesztő kapacitásainak megerősítése, az alapkészségek fejlesztésére alkalmas eszközrendszer fejlesztése, a szakképzés eredményesebbé tétele, az iskolai teljesítmény növelése az egész életen át tartó tanulásra való képesség tétele érdekében.<sup>73</sup> Magyarország kormánya az Európai Unióval kötött Partnerségi Megállapodásban célul tűzte ki a köznevelés módszertani megújítását a hátránykompenzáció és a korai iskolaelhagyás visszaszorítása érdekében, a korai és társadalmi együttműködést erősítő nevelést, a kompetencia-alapú oktatást, a köznevelési rendszer eredményességének javítását, a minőségének és struktúrájának megújítását.<sup>74</sup> Ezen célok elérését a kormány a programot lebonyolító szervezettel, azaz a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal bevonásával kívánja megvalósítani.

Az Európai Unió Tanácsa 2011-ben ajánlást fogadott el a korai iskolaelhagyás csökkentését célzó szakpolitikákról. „A tanácsi Ajánlás felhívja a tagállamok figyelmét arra, hogy azonosítsák a végzettség nélküli iskolaelhagyást előidéző társadalmi és oktatási tényezőket, folyamatosan figyeljék a leginkább veszélyeztetett célcsoportok tanulási pályáját, építsenek ki korai jelzőrendszert a végzettség nélküli iskolaelhagyás megelőzése céljából, és dolgozzanak ki specifikus beavatkozásokat azok számára, akik ezek nélkül biztosan kihullanának az ok-

<sup>73</sup> A szakképzést végzettség nélkül elhagyók számának csökkentése, GINOP-6.2.2-VEKOP/15 <https://www.palyazat.gov.hu/ginop-622-vekop-15-a-szakkpzst-vgzttsg-nlkl-elhagyk-szmnak-cskkentse> [2018.11.27.]

<sup>74</sup> Magyarország Partnerségi Megállapodása a 2014-2020-as fejlesztési időszakra [https://ec.europa.eu/info/publications/partnership-agreement-hungary-2014-20\\_hu](https://ec.europa.eu/info/publications/partnership-agreement-hungary-2014-20_hu) [2018.11.27.]

*tatási rendszerből. Végül legyenek olyan kompenzáló, második esély programjaik, amelyek a nappali tagozatos, iskolarendszerű oktatásból már kimaradtak számára biztosítják a foglalkoztatathatósághoz szükséges készségek, képességek elsajátításának esélyét.*<sup>75</sup>

A végzettség nélküli iskolaelhagyás arra figyelmeztet, hogy az iskolai kudarcok, a lemorzsolódás gyakori következménye az alacsony iskolázottság, ennek további hozománya, veszélye a munkaerőpiacról és a társadalomból való kirekesztődés (MÁRTONFI, 2014: 36-49). A munkaerőpiacra való bekapcsolódás, foglalkoztatottság, társadalmi részvétel növelése érdekében az Európa 2020 stratégia számszerűsített céljai között szerepel a végzettség nélküli iskolaelhagyók, azaz a korai iskolaelhagyók, lemorzsolódók arányának 10% alá csökkentése az iskolát megkezdők számához képest.<sup>76</sup> A szakképzésben 2015-ben a végzettség nélküli iskolaelhagyás mintegy 30%-os volt. Így kiemelt figyelmet kell fordítani a szakképzés minőségének, hatékonyságának és eredményességének javítására, a szakképzésben tanulók végzettségi szintjének növelésére és továbbtanulási esélyeik javítására (FEHÉRVÁRI, 2015: 31-47).

2015-ben alapjaiban változott meg a köznevelés intézményrendszere, a fenntartó „személye”, az ellátott feladatok és a végbizonyítványok rendszere. A szakképzésről szóló 2011. évi CLXXXVII törvény 4/B § (1) bekezdése alapján 2015. július 1-én országosan 44 szakképzési centrum jött létre, amelyek összesen 365 tagintézményt foglaltak magukban. Az egyes szakképzési centrumokhoz a térségi feladatellátás és a tanulólétszám alapján minimum 4, maximum 18 tagintézmény tartozik. 2016. szeptember 1-től az intézmény átvételek és átadások következtében 379 tagintézmény működik a szakképzési centrumok keretében. Ezen intézmények azok, akiket megcélzott az oktatáspolitikai, az oktatásirányítási a különböző projektekkel, annak érdekében, hogy az iskolaelhagyók száma csökkenjen, a munkaerőpiacra biztonságosan bekapcsolódjanak a tanulók.

Ahhoz, hogy az intézmények megfeleljenek a magasabb szintű elvárásoknak, intézkedési és cselekvési tervet tudjanak készíteni, fel kellett mérni a jelenlegi helyzetet. Fel kellett ismerni, hogy mi az, ami már meglévő előny, erősség, mi az, amin javítani kell, mert hátrány vagy hiány, és be kellett mutatni, hogy milyen lehetőséget rejt magába az intézmény és milyen veszélyek kerülnek elő. Ennek a megoldására alkalmas egy swot elemzés készítése, mind intézményi, mind szakképzési centrum szinten.

## SWOT elemzés

2000 decemberében az akkori kormány útjára indított egy minőségirányítási programot. A *Comenius 2000 Közoktatási Minőségirányítási Program* elméleti háttérrel, módszereket adott ahhoz, hogy az oktatási intézmények a növekvő elvárásoknak megfelelő minőségirányítási rendszert hozzanak létre.<sup>77</sup> Ezen törekvések még a mai köznevelési rendszerben is érvényben vannak, a minőségirányítás, minőségbiztosítás és az ezekhez szükséges elemzések 2018-ban is érvényesek.<sup>78</sup> A SWOT-analízis a nyitott intézményi önértékelés egyik lehetséges módja. Az

<sup>75</sup> A Tanács ajánlása (2011. június 28.) a korai iskolaelhagyás csökkentését célzó szakpolitikákról EGT-vonatkozású szöveg

<https://publications.europa.eu/hu/publication-detail/-/publication/9bdebbc9-a5b9-4158-bcfd-52544fe39d9a/language-hu> [2018.11.27.]

<sup>76</sup> Európa 2020 stratégia

[https://ec.europa.eu/info/business-economy-euro/economic-and-fiscal-policy-coordination/eu-economic-governance-monitoring-prevention-correction/european-semester/framework/europe-2020-strategy\\_hu](https://ec.europa.eu/info/business-economy-euro/economic-and-fiscal-policy-coordination/eu-economic-governance-monitoring-prevention-correction/european-semester/framework/europe-2020-strategy_hu) [2018.11.27.]

<sup>77</sup> SWOT elemzés: Comenius I. program

[http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Wxy\\_HROsOpYJ:www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/swot\\_uj\\_elemzes\\_2.doc+&cd=10&hl=hu&ct=clnk&gl=hu&client=firefox-b](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Wxy_HROsOpYJ:www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/swot_uj_elemzes_2.doc+&cd=10&hl=hu&ct=clnk&gl=hu&client=firefox-b) [2018.11.28.]

<sup>78</sup> Önértékelési Kézikönyv Szakképző intézmények számára 2017.

[https://www.oktatas.hu/kiadvanyok/onertekeles\\_i\\_kezikonyvek](https://www.oktatas.hu/kiadvanyok/onertekeles_i_kezikonyvek) [2018.11.28.]

elemzés célja, hogy feltárja az intézmény egészének vagy egyes kiemelten fontos területének (kulcsterületének) intézményen belüli erősségeit, azaz a működésnek azokat az összetevőit, amelyeket magas színvonalon tud nyújtani az intézmény, illetve gyengeségeit, vagyis azokat a területeket, amelyek nem kellően vagy nem kielégítően fejlődtek a belső és/vagy a külső partnerek szerint. Számba veszi az intézmény lehetőségeit és buktatóit, illetve ezek összefüggéseit. Rendezni lehet az intézményről rendelkezésre álló információkat. A módszer az intézményi önértékelés során az intézményi helyzet elemzésekor alkalmazható.<sup>79</sup> A tanulmányban bemutatott elemzés 2018 februárjában készült a Baranya megyében működő Pécsi Szakképzési Centrum 13 tagintézményében, minden tagintézmény az alkalmazotti állományt bevonva készítette el a saját értékelését, amit ezután Centrum szinten is elvégeztek a tagintézményi adatokat összevetve. A tagintézmények feladata egy olyan önellenőrzés, önfelmérés volt, ami kifejezetten a lemorzsolódással veszélyeztetett tanulóakra fókuszált, és az analízis elemeit ebben a témakörben kellett körüljárni. Az iskolákban munkacsoportok álltak fel, tanuló létszám arányában 5-13 fő közötti csoportok, akik az adott iskola teljes alkalmazotti állományát képviselték. A tagokat az igazgatók választották be, munkaközösség vezetők, iskolatitkárok, gazdasági előadók közül. A munkacsoportok elvégezték az elemzést, a tagintézmény igazgatói együttműködéssel létrehozta a saját elemzési ábráját, ami alapján megjelölte az iskola erősségeit, gyengeségeit, lehetőségeit és a veszélyeket. Erre a munkafolyamatra az iskolák nem kaptak semmilyen fenntartói iránymutatást, ezért minden intézmény teljesen más módszerrel mutatta ki a négy indikátort. Voltak, akik teljesen szöveges formában adták le, voltak, akik csak felsorolásszerűen, és voltak, akik a négy területet (erősség, gyengeség, lehetőség és veszély) bemutatva, az egyes értékeket összehasonlítva tették ezt. A 13 különböző intézményi értékelésből készült a tanulmány összehasonlító része, a különböző dokumentumokban megkeresve a közös elemeket és bemutatva azokat.

A fenntartó részéről, az elemzés megkezdése előtt semmilyen informálás nem történt, az iskolák feladatának középpontjában álló korai iskolaelhagyás csökkentése, mint fogalom, és az ehhez tartozó egyéb fogalmak nem kerültek definiálásra. Nem tisztázott, hogy kiket tekintünk korai iskolaelhagyóknak. A tankötelezettség Magyarországon annak a tanévnek a végéig tart, amelyikben a tanuló a 16. életévét betöltötte<sup>80</sup>, a tanév az idevonatkozó minisztériumi rendeletek értelmében tárgyév szeptember 1-től következő év augusztus 31-ig tart.<sup>81</sup> Ezek az adatok több félreértésre is lehetőséget adnak. Sokan úgy gondolják, hogy a 16. életév betöltésének másnapján már nem tanköteles a tanuló, ezért már próbálkoznak azzal, hogy a tanuló legálisan elhagyhassa az iskolát. Mivel ez nem lehetséges, ezért saját döntés alapján nem jár be, halmozza a hiányzásait (HERMANN – VARGA, 2012). Ezekben az esetekben, mivel eltűnik a tanuló, nem nyomon követhető, hogy később beiratkozik-e másik intézménybe. Ebben az esetben az első iskola tekintetében korai iskolaelhagyó lesz a tanuló, de közben pedig lehet, hogy a következő tanévben valahol befejezi a megkezdett tanulmányait (MÁRTONFI, 2014: 36-49). Hasonló visszás helyzetet teremt, ha egy tanuló az adott intézménybe már valamilyen feltételre épülő képzésre iratkozik be, és onnan marad ki, mert az utolsó iskola szempontjából nem fejezte be a tanulmányait, tehát a beiratkozáshoz képest végzettség nélkül távozik.

Ezek a kevésbé körülhatárolható esetek téves adatszolgáltatáshoz vezethetnek. Ezek elkerülése és a tisztább kép elérése érdekében szükséges egy sokkal precízebben meghatározott fogalomcsoport kialakítása.

---

<sup>79</sup> Önértékelési Kézikönyv Szakképző intézmények számára 2016.  
[https://www.oktatas.hu/kiadvanyok/onertekelesi\\_kezikonyvek](https://www.oktatas.hu/kiadvanyok/onertekelesi_kezikonyvek) [2018.11.28.]

<sup>80</sup> Nemzeti Köznevelésről szóló 2011. évi CXCV törvény 45. § (3) bekezdés

<sup>81</sup> 13/2018 (VI.14.) EMMI rendelet a 2018/19 tanév rendjéről



Tisztázásra szorul a pontos adatok felméréséhez a következő fogalmak, gyűjtőnevek definiálása: korai iskolaelhagyók, végzettség nélküli iskolaelhagyók, lemorzsolódók, lemorzsolódással veszélyeztetettek.<sup>82</sup>

## A Pécsi Szakképzési Centrum eredményei

A Pécsi Szakképzési Centrum 13 tagintézménye 2018 februárjában elkészítette a saját swot elemzését a lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás csökkentése tükrében. A 13 tagintézményi elemzés alapján összegeztük az iskolák önértékelését. Minden iskola elkészítette a saját elemzését a swot analízis követelményeinek megfelelően, és jelen tanulmányban oly módon összegeztük ezeket, hogy az iskolák által megjelölt indikátorok a 13 intézményből hányban jelentek meg, melyek azok, amik több iskola esetében jelen vannak, és melyek azok, amik esetleg csak egy-egy helyen kerültek megfogalmazásra. A lejjebb közölt táblázatokban megjelennek az iskolák által megjelölt indikátorok a swot elemzés négy kategóriájában, és mellettük, hogy a 13 intézményből hányban jelenik meg (arány: az összes, 13 iskolából hányban van jelen).

1. táblázat: A Pécsi Szakképzési Centrum 13 tagintézményének erősségei

ERŐSSÉGEK	ARÁNY
Szakmai kapcsolat	13/10
Családias légkör	13/8
Szakmai versenyek	13/7
Jól felszerelt tantermek	13/6
Partnerség	13/5
Megújulni kész nevelőtestület	13/4
Útravaló program	13/4
Mentor tanár alkalmazása	13/4
Kompetenciamérés - teljesítmény	13/3
Gyógypedagógus	13/3
Kevés fegyelmi probléma	13/3
Diákönkormányzat aktív	13/1

Mivel semmilyen előzetes iránymutatás nem történt, ezért érdekes, hogy a tagintézmények milyen értékeket választottak, és hogy ezen választások a 13 intézményből hányban azonosak. Ha az intézmények több mint felénél ugyanaz az indikátor megjelenik, akkor az általánosításra ad lehetőséget, és azokban az iskolákban, ahol nem ismerték fel az adott értéket, ott központi, centrum szinten fel kell erre hívni a figyelmet. A Szakképzési Centrumoknak egységes-ségre kell törekedniük, ezzel tudnak eredményes szakképzést elérni.

<sup>82</sup> Lemorzsolódás megelőzését szolgáló korai jelző rendszer – Oktatási Hivatal  
[https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/kozoktatas/lemorzsolodas/OH\\_lemo\\_rendszer\\_tajekoztato.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/lemorzsolodas/OH_lemo_rendszer_tajekoztato.pdf)  
 [2018.11.28.]

Mivel mind a 13 iskola kötődik a szakképzéshez, a szakmai képzéshez, ezért a különböző szakmai kapcsolatok joggal kerültek az első helyre. A szakmai kapcsolat körébe – a szöveges leírások alapján – beletartozik a szakmákhoz kapcsolódó gyakorlati gazdálkodókkal, szervezetekkel, szakmai szolgáltatókkal való szoros együttműködés. A 13 iskolából 10 erősségének mutatta ezt a fajta kapcsolattartást, ami elősegíti a naprakész felkészültség biztosítását, és lehetőséget ad a gyors problémamegoldásra.

A következő közös pont a családi légkör, ami az iskolák 60%-ánál megjelent, és egy másik oldalról közelíti az erősség kérdését. A családi légkör megvalósításával próbálják közelebb hozni a tanulókat az iskolához, mint kötelező intézményhez, ezzel próbálják erősíteni motivációjukat. A családi légkör érdekében az iskola mindennapos életébe igyekeznek különböző rituálékat bevezetni, ünnepeket erősíteni, a tárgyi eszközök között meleg hangulatot teremteni (KÖRÖSNÉ, 2006).

A szakmai versenyek is megjelennek az erősségek között, ezt is a tagintézmények közel fele megemlíti. A szakmai versenyekre való felkészítéssel a tanulók sikerélményt szereznek, ezzel közelebb kerülnek a választott szakmájukhoz, és csökken az esélye az iskolaelhagyásnak (BALOGH, 2006). A szakmai versenyeken elért sikerekkel az iskolák a beiskolázási tevékenységükben is pozitívumot tudnak felmutatni, az érdeklődők számára sokkal kívánatosabb egy olyan iskola, ahol a felkészítés ilyen kézzelfogható sikereket ad (PÉTER-SZARKA, 2017).

A jól felszerelt tanterem az iskolák felénél erősségként jelennek meg, azonban ugyanennyi iskolánál megjelenik gyengeségként az IKT eszközök hiánya a tanteremben. A szöveges elemzésekből kiolvasható, hogy a jól felszerelt jelző inkább a szakmai termekre vonatkozik, az iskolák többsége energiát és pénzt fordít arra, hogy a szakmához szükséges eszközök meglegyenek, azonban így a közismereti tárgyakhoz szükséges eszközök háttérbe szorulnak. Az iskoláknak választaniuk kell, hogy a költségvetésükbe melyik elemet veszik bele.

Az *Útravaló* program több intézménynél is jelen van, és ahol már évek óta gyakorlattal rendelkezik, ott erősségként jelenik meg, amelyik iskola még nem része, ott pedig lehetőségként írják le, mivel a szakképzésben és az érettségire való felkészülésben segítséget nyújt a diákoknak. Témájában ugyanide tartozik a mentor tanár alkalmazása, mint érték, s ugyanaz a helyzet, mint az *Útravaló* program esetében. Ahol foglalkoztatnak mentor tanárt, ott erősségként, pozitívumként jelenik meg, ahol ezidáig nem működik még, ott is a lehetőséget látják benne.

A kompetenciamérésen elért teljesítmény, a gyógypedagógus alkalmazása és a kevés fegyelmi probléma az intézmények egész kis részénél, 20%-nál jelent meg erősségként, a többi intézmény nem jeleskedik ezekben a témakörökben. A gyógypedagógus alkalmazása nem minden intézményben megoldható, az iskolában integráltan nevelt sajátos nevelési igényű tanulók a szakértői véleményben foglaltak szerint, a közismereti tantárgyak esetében más és más fejlesztésre jogosultak, az intézményeknek nem áll módjukban ennek megfelelő számú gyógypedagógust alkalmazni, ezért az utazó gyógypedagógiai szolgáltatást veszik igénybe. Ezért ez az adat speciális esetnek mondható. A kompetenciamérésen elért eredményesség egy szintén országos szintű probléma, ezért nem szívesen fogtak bele az intézmények ennek a bemutatásába, csak azok az iskolák vállalták ezt erősségnek, ahol kevés tanulót érintett és azok is jó eredménnyel szerepeltek.

A kevés fegyelmi probléma meghatározása iskolánként változik, mivel a fegyelmi ügyek kezelése minden iskola saját házirendjében szabályozott kérdés, így minden iskola saját maga határozhatja meg a fegyelmi vétségeket, a fegyelmezés fokozatait.<sup>83</sup>

Kevés olyan érték került elő, ami az érintett iskolák nagy részében megjelent volna. Szükség lenne egy olyan fórumra, ahol a 13 tagintézmény megoszthatja azokat a jó gyakorlatait, amik ezeket az erősségeket létrehozzák.

---

<sup>83</sup> Nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC törvény 25.§, 58-59.§

A diákönkormányzat aktivitása csak egyetlen tagintézmény esetében került elő az erősségek között, ami azt mutatja, hogy kevésbé használt eszköz az iskolák részéről ahhoz, hogy a diákság képviseltesse magát, a véleményét, vagy szerephez jusson.

2. táblázat: A Pécsi Szakképzési Centrum 13 tagintézményének gyengeségei

<b>GYENGESÉGEK</b>	<b>ARÁNY</b>
Iskolai pszichológus hiánya	13/10
Ifjúságvédelmi felelős nincs vagy rész munkaidős	13/6
Motiváció hiánya	13/6
Tehetséggondozás/korrepetálás alacsony órakeret	13/6
Hiányzások magas száma	13/5
Pedagógushiány	13/5
IKT eszközök hiánya	13/5
Kiegészítés	13/5
Túlterheltség – pedagógus+diák	13/4
Magas bukási mutató	13/2
Magas lemorzsolódás	13/1

A gyengeségek között első helyen, az intézmények 75%-a szerint, a legnagyobb deficitként, problémaként az iskolapszichológus hiánya jelent meg. Főként a lemorzsolódással összefüggésben érzik az iskolák lehetőségnek, hogy az iskolapszichológus munkája csökkenthetné azoknak az iskolaelhagyóknak a számát, akik nem motiváltak, nem illeszkedtek be az osztályközösségbe, vagy a család valamilyen problémája, hátránya miatt hagyják el az iskolát a végzettség megszerzése előtt. A Pécsi Szakképzési Centrum alkalmazásában nem áll iskolapszichológus. Amelyik intézményben működik ilyen feladatkör, ott az iskolaorvosi szolgáltatón keresztül veszik igénybe, ifjúságvédelmi felelős pedig a 13 tagintézményből egyben funkcionál. Az iskolapszichológus és az ifjúságvédelmi felelős alkalmazását a 326/2013. (VIII.30.) Kormányrendelet szabályozza, mindkét esetben akkor alkalmazható ilyen státuszú munkavállaló, ha a tanuló létszám legalább 25%-a hátrányos helyzetű.<sup>84</sup>

A motiváció hiánya egy általános probléma a közép fokú intézménybe járó tanulók körében, ennek ellenére a 13 iskola közül csak 6 jelentette meg a gyengeségek között (FEJES, 2014). A motiváció hiánya az egyik első számú probléma a korai iskolaelhagyók esetében, ennek a megoldása segítené elérni a kívánatos 10%-os határt (CSIBI, 2004).

A tehetséggondozásra és a korrepetálásra fordítható órakeretet ugyanannyi iskola fogalmazta meg a hátrányok között, mint a motiváció hiányát. Ezek a gondolatok közel állnak egymáshoz, mivel ahhoz, hogy a tanuló, aki felzárkóztatásra szorul, tanórán kívül részt vegyen korrepetáción, tanulói motivációra van szükség. A tanárok leterheltsége miatt az erre fordítható idő eléggé korlátozott, a tanuló részéről együttműködést kíván.

<sup>84</sup> 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról, 4. sz. melléklet

A lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás legfontosabb előidézője a hiányzások magas száma, ennek ellenére az iskola csak 45%-a mutatta be gyengeségként. A magas lemorzsolódási arányt a 13 tagintézményből csak 1 intézmény gondolta gyengeségnek, holott a bevezetésben közölt Európai Unió ajánlás alapján ez minden középfokú intézményben jelen van. A többi intézmény úgy tervezte az elemzést, hogy a lemorzsolódás, mint központi fogalom okaira keresi a választ, mivel előzetes iránymutatás nem volt a Centrum részéről, ezért minden iskola a saját logikája alapján építette fel az analízist.

A tanulói motiváció, a modern szemlélet eszközeként használatos IKT berendezések deficitje az iskolák kevesebb, mint felénél került elő.

A túlterheltség, mind a tanuló és mind a pedagógus részéről gyengeségként értelmezhető 5 iskola szerint, ehhez szorosan kapcsolódik a kiégés fogalma. Ezek ellen az iskola és a Centrum vezetésének is küzdenie kellene, pedagógus továbbképzések, módszertani továbbképzések és különböző tréningek segítségével.

3. táblázat: A Pécsi Szakképzési Centrum 13 tagintézményének lehetőségei

LEHETŐSÉGEK	ARÁNY
Szoros együttműködés	13/8
Önképzés	13/7
Pályázatok	13/6
Szakmai továbbképzés	13/5
Tananyag fejlesztés	13/5
Iskolapszichológus	13/5
Útravaló program	13/4
Felvételi	13/1

A lehetőségek közé a tagintézmények kevesebb értéket írtak fel, mint a korábbi indikátorokhoz. Az iskolák 60%-ának az iskolák közötti szorosabb együttműködés jelentene lehetőséget arra, hogy csökkentse a lemorzsolódók számát. Ez a fajta együttműködés, kapcsolat lenne a Centrum feladata, a központi fenntartásnak ez a kapcsolat kialakítása a fő szempontja, ennek ellenére egyetlen iskola sem jelölte erősségként.

Az önképzés és a továbbképzés is mód arra, hogy a pedagógusok közelebb kerüljenek a megoldáshoz, mivel a 21. század olyan problémát hozott magával a lemorzsolódással, amihez igazodni kell.

Az iskolapszichológus foglalkoztatása azoknál a tagintézményeknél a lehetőségek között szerepel, akik nem hátrányként, gyengeségként jelölték meg a hiányát. Ugyanez vonatkozik az *Útravaló* programra is, ahol eddig nem működött, ott a lehetőségek közé sorolták a tanulók megtartása érdekében.

A felvételi eljárást, mint lehetőséget csak egy iskola jelölte meg, ott potenciált látnak abban, hogy a válogatással olyan tanulók kerülnek be, akik tényleg be is fejezik a megkezdett iskolai tanulmányaikat.

4. táblázat: A Pécsi Szakképzési Centrum 13 tagintézményének veszélyei

<b>VESZÉLYEK</b>	<b>ARÁNY</b>
Családi környezet – HH/HHH	13/11
Motivátlanság - tanulói	13/7
Lemorzsolódás	13/6
Tanulás elhanyagolása	13/6
Pedagógus létszámcsökkenés	13/5
Kiegész	13/4
Túlsúfolt tananyag	13/4
Drog, alkohol	13/4
Külföldi munkavállalás	13/3
Várandóság, korai szexualitás	13/2

Az iskolák 85%-a felismerte, hogy a lemorzsolódáshoz és a korai iskolaelhagyáshoz a legtöbb esetben a családok helyzete vezet (SELMECZI, 2017). A családi körülmények, életvitel, a hátrányos helyzet és a halmozottan hátrányos helyzet növeli annak az esélyét, fokozza a veszélyét, hogy a tanuló elhagyja az iskolát a végzettség megszerzése előtt (BÁNFI, 1999). Ennek társadalmi, szociális okai vannak, egy másik tanulmány témája lehet ez (CSAPÓ, 1999).

A veszélyek között több esetben is a gyengeségek között megjelenő fogalmak köszönnek vissza. A motiváció hiánya, a kiegész, a lemorzsolódás, hiányzás, mind-mind megjelentek már korábban, csak az iskola nézőpontja alapján itt vagy ott (FEJES, 2010). Ha felismerte, hogy már létezik a probléma, és próbál tenni ellene, akkor a gyengeségek közé sorolta, ha felismerte, hogy veszélyeztetheti az iskolát, akkor a veszélyek közé sorolva a megelőzésre fekteti a hangsúlyt.

Az utóbbi évek új problémája, veszélye a családok, szülők külföldi munkavállalása, amihez szorosan kapcsolódik a tanuló iskola elhagyása, illetve már több esetben a tanuló várandósága, gyermekvállalása idézi elő a helyzetet.

## **Konklúzió**

A fentiek alapján elmondható, hogy az iskolák elsődleges feladata az, hogy megvizsgálják, hogy az erősségeik hol és hogyan segítik a lehetőségeiket, illetve hol és hogyan működhetnek közre a veszélyek elhárításában. Ezek mellett ugyanilyen fontos, hogy megvizsgálják és előtérbe helyezik annak a megoldását, hogy a gyengeségeik ne akadályozzák a lehetőségeket és ne mélyítsék el a veszélyeket. Mivel az iskolák felismerték, csoportosították és rendszerezték az erősségeiket, így már használhatnák is a működésük során. Ezeket az erősségeket felhasználhatnák arra, hogy a szintén megfogalmazott veszélyeket elhárítsák, megakadályozzák. Példa: az erősségek között a 13 intézményből 10-ben felismerték, hogy a szakmai kapcsolataik megfelelőek, tehát, hogy jó kapcsolatot ápolnak más szervezetekkel, cégekkel, gyakorlati helyekkel. Gyengeségek között a 13 intézményből 10-ben megjelenik a pszicho-

lógus hiánya. Ha az erősségként említett szakmai kapcsolataikat felhasználnák arra, hogy egy illetékes szervezet valamilyen iskolai rendezvény, program, témahét elemeként vagy állandó lehetőségként megjelenne pszichológiai tanácsadással, akkor ez jó példa lenne arra, hogy az erősségeket hogyan lehet a gyengeségek csökkentésére fordítani, mellyel a lehetőségként említett szoros együttműködés is megvalósulna, és a veszélyként első helyen álló családi háttér – hátrányos helyzet – is hozzákapcsolható lenne a témához.

Szükség lenne egy olyan vizsgálatra, ahol fordítottan végeznénk az értékelést, előre meghatározott elemeket kellene az iskoláknak a saját működésük gyakorlatában 1-5-ig, vagy 1-10-ig terjedő skálán osztályozni. Érdekes eredmény születne, hogy valóban ugyanezek az értékek kapnák a legtöbb vagy a legkevesebb pontot.

## IRODALOM

13/2018 (VI.14.) EMMI rendelet a 2018/19 tanév rendjéről

A szakképzést végzettség nélkül elhagyók számának csökkentése, GINOP-6.2.2-VEKOP/15 <https://www.palyazat.gov.hu/ginop-622-vekop-15-a-szakkpzst-vgzettsg-nlkl-elhagyk-szmnak-cskkentse> [2018.11.27.]

A Tanács ajánlása (2011. június 28.) a korai iskolaelhagyás csökkentését célzó szakpolitikákról EGT-vonatkozású szöveg <https://publications.europa.eu/publication-detail/-/publication/9bdebbc9-a5b9-4158-bcfd-52544fe39d9a/language-hu> [2018.11.27.]

BALÁZSI Ildikó – HORVÁTH Zsuzsanna (2011): A közoktatás minősége és eredményessége. In: Balázs Éva – Kocsis Mihály – Vágó Irén (szerk.): Jelentés a magyar közoktatásról 2010. OFI, Budapest. 325-360.

BALOGH László (2006): Pedagógiai pszichológia az iskolai gyakorlatban. Urbis Könyvkiadó, Budapest.

BÁNYI Ilona (1999): Az iskolai teljesítményt befolyásoló háttértényezők, Új Pedagógiai Szemle, 49, 6. szám. 14-25.

CSAPÓ Benő (1999): Mit ér az iskolai tudás? In: Komlóssy Ákos (szerk.): Család és iskola. Szegedi Nyári Egyetem Évkönyve, 36. Tudományos Ismeretterjesztő Társulat, Szeged. 47-59.

CSIBI Mónika (2006): A tanulási motiváció pszichoszociális tényezői. Magyar Pedagógia, 106, 4. szám. 313-327.

Európa 2020 stratégia

[https://ec.europa.eu/info/business-economy-euro/economic-and-fiscal-policy-coordination/eu-economic-governance-monitoring-prevention-correction/european-semester/framework/europe-2020-strategy\\_hu](https://ec.europa.eu/info/business-economy-euro/economic-and-fiscal-policy-coordination/eu-economic-governance-monitoring-prevention-correction/european-semester/framework/europe-2020-strategy_hu) [2018.11.27.]

FEHÉRVÁRI Anikó (2015): Lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás trendjei. Neveléstudomány folyóirat, 3, 3. szám. 31-47.

FEJES József Balázs (2010): A tanulási motiváció fejlesztésének lehetőségei a célorientációs elmélet alapján. In: Vajda Zoltán (szerk.): Bölcsész-műhely 2009. JatePress, Szeged. 43-53.

FEJES József Balázs (2014): Miért nehéz motiválni?  
[http://www.tani-tani.info/miert\\_olyan\\_nehez](http://www.tani-tani.info/miert_olyan_nehez) [2018.11.29.]

HERMANN Zoltán – VARGA Júlia (2012): A népesség iskolázottságának előrejelzése 2020-ig. Budapesti Munkagazdaságtani Füzetek, 4.  
<http://www.econ.core.hu/file/download/bwp/bwp1204.pdf> [2018.11.29.]

KÖRÖSNÉ MIKIS Márta (2006): Kulcskompetenciák fejlesztése. In: Mayer József (szerk.): Innovatív környezet, inkluzív társadalom, integratív iskola - 3I Akadémia, Szakmai műhely.

Lemorzsolódás megelőzését szolgáló korai jelző rendszer – Oktatási Hivatal  
[https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/kozoktatas/lemorzsolodas/OH\\_lemo\\_rendszer\\_tajekoztato.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/lemorzsolodas/OH_lemo_rendszer_tajekoztato.pdf) [2018.11.28.]

Magyarország Partnerségi Megállapodása a 2014-2020-as fejlesztési időszakra  
[https://ec.europa.eu/info/publications/partnership-agreement-hungary-2014-20\\_hu](https://ec.europa.eu/info/publications/partnership-agreement-hungary-2014-20_hu)  
[2018.11.27.]

MÁRTONFI György (2014): Korai iskolaelhagyás – Hullámzó trendek. Educatio, 1. szám. 36-49.

Nemzeti Köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény

Önértékelési Kézikönyv Szakképző intézmények számára 2016.  
[https://www.oktatas.hu/kiadvanyok/onertekelesi\\_kezikonyvek](https://www.oktatas.hu/kiadvanyok/onertekelesi_kezikonyvek) [2018.11.28.]

Önértékelési Kézikönyv Szakképző intézmények számára 2017.  
[https://www.oktatas.hu/kiadvanyok/onertekelesi\\_kezikonyvek](https://www.oktatas.hu/kiadvanyok/onertekelesi_kezikonyvek) [2018.11.28.]

PÉTER-SZARKA Szilvia (2017): Sikereség és önbizalom az iskoláskor kezdetén: Tanulási preferenciák és a kiemelkedő potenciál feltérképezése a Nebraskai Csillagos Ég módszerének a segítségével.  
<http://templetonprogram.hu/ujdonsagok/nebraskai-csillagos-eg-a-sikerelmeny-fontossaga-az-egyeni-tanulasi-preferenciak> [2018.11.28.]

SELMECZI Zoltán (2017): Végzettség nélküli (korai) iskolaelhagyás csökkentése - társadalmi felzárkózás. Jegyzői szakmai-koordinációs értekezlet – Salgótarján – 2017. április 11.  
[http://www.kormanyhivatal.hu/download/4/b3/83000/Jegyz%C5%91i%20%C3%A9rtekezlet%2004\\_11%20St\\_Selmeczi%20V%C3%89GLEGES.pdf](http://www.kormanyhivatal.hu/download/4/b3/83000/Jegyz%C5%91i%20%C3%A9rtekezlet%2004_11%20St_Selmeczi%20V%C3%89GLEGES.pdf) [2018.11.29.]

SWOT elemzés: Comenius I. program  
[http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Wxy\\_HRQsQpYJ:www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/swot\\_uj\\_elemzes\\_2.doc+&cd=10&hl=hu&ct=clnk&gl=hu&client=firefox-b](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Wxy_HRQsQpYJ:www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/swot_uj_elemzes_2.doc+&cd=10&hl=hu&ct=clnk&gl=hu&client=firefox-b)  
[2018.11.28.]

## PAPP LÁSZLÓ

### DIÁKOK KONFLIKTUSKEZELÉSE – EGY KÉRDŐÍVES FELMÉRÉS TANULSÁGAI

#### Összefoglaló:

*Az iskolában töltött hosszú idő, a szoros egymás mellett élés miatt számos konfliktusba keverednek az ott lévő diákok és tanárok. A diákok érdekérvényesítését, konfliktuskezelési stratégiáját megpróbáltuk egy felmérés alapján számszerűsíteni. A Thomas-Kilmann konfliktuskezelő kérdőív a kitöltő konfliktuskezelési stratégiáját mutatja meg. A választás fő szempontja az volt, hogy gyorsan kitölthető és értékelhető. Hátránya, hogy a kérdőív kitöltőjének stratégiáját az adott időpillanatban mutatja meg, illetve az összegzés rendkívül nehézkes. A vizsgálat során egy általános iskola és gimnázium, valamint egy szakképző intézmény 273 tanulója töltötte ki a kérdőívet. A konfliktusok kezelésére a szokásos öt stratégiát különböztetjük meg: elkerülő, versengő, alkalmazkodó, kompromisszumkereső, problémamegoldó stratégia. Az összesített eredmények stratégiakezelő eljárásait százalékos eloszlás szerint ábrázoljuk és elemezzük.*

**Kulcsszavak:** iskolai konfliktus, konfliktuskezelési megoldások, Thomas-Kilmann konfliktuskezelő kérdőív

#### A konfliktus

A konfliktus a latin *confligere* (összecsapás, összeütközés) szóból származik. „*A konfliktus ... egyének, vagy társadalmi csoportok közötti olyan ütközés, amely mögött igények, szándékok, vágyak, törekvések, érdekek, szükségletek, nézetek, vélemények, értékek szemben-állása húzódik meg. ... összeütközésre akkor kerül sor, amikor a felek viselkedése akadályozza az egyik vagy másik igényeinek érvényesítését, vagy értékrendjük különböző.*”<sup>85</sup> Konfliktussal több tudományág foglalkozik: pedagógia, pszichológia, szociológia, szociálpszichológia, etika, filozófia, szervezetszociológia, konfliktus-gazdaságtan.

A meghatározásokban közös, hogy a konfliktusokban legalább két szembenálló fél szerepel, ők egymással kapcsolatban vannak, s valamilyen kérdésben egymással ellentétes véleményt alkotnak. „*Meg vannak győződve, önnön álláspontjuk helyességéről, és ebből eredően helytelenítik ellenfelük nézeteit, ... ezért előbb-utóbb elkerülhetlenné válik a szembekerülés.*” (SZEKSZÁRDI, 1987: 6) A konfliktus nem pillanatnyi, hanem időben lezajló folyamat; erre utal a konfliktus folyamatmodellje. (CSEPELI, 2001: 282) Ez azért fontos, mert a pedagógusok ebből a folyamatból csak egy pillanatot észlelnek, s ezt próbálják megoldani, kezelni.

A társadalom konfliktusokkal telített. Ennek okozója lehet a gazdasági szegénység és a kilátástalanság, a szociális és kulturális elmaradottság, mely különösen és jelentősen érinti a szakképző intézményekben tanuló diákokat és családjaikat. A családok nagy része a vizsgált

---

<sup>85</sup> Konfliktus

<https://hu.wikipedia.org/wiki/Konfliktus> [2018.02.22.]



szakképző intézményben nem a hagyományos értelemben vett kiscsalád.<sup>86</sup> A környezet és a szabályozás nem kedvez a pedagógiai munkának, melyet hosszabb távra kellene tervezni. A pedagógus társadalmi presztízse alacsony.

*„Az iskola mindennapjai tele vannak konfliktusokkal, amelyek egyfelől természetesek az iskola életében, másfelől leképezik a társadalomban zajló folyamatokat. Habár az iskolai konfliktusok okai sok esetben az iskolán kívül (is) keresendők, a megoldás, a pozitív kimenetek esélye mégis az iskolai közösség: diák, tanár és szülő kezében van.”* (GESKÓ – KUN, 2012). A konfliktusok osztályozása a kiváltó ok szerint (KOVÁCS, 2011: 12-13 felhasználásával):

1. emberi kapcsolatokból eredő – interperszonális – konfliktusok
  - kommunikációs problémák
  - téves megítélések, sztereotípiák
  - hiedelmek
  - erős érzelmek, előítéletek
  - ismétlődő viselkedési problémák
2. értékkonfliktusok
  - más-más szempont szerint ítélik meg a mások véleményét, viselkedését
  - a kitűzött célok eléréséhez más értékeket kapcsolnak
  - eltérő a felek életfelfogása, különböző a kultúrájuk
3. információs eredetű konfliktusok
  - információhiány
  - téves információk
  - információk téves értelmezése
  - nézetkülönbség az információk fontosságát illetően
4. érdekkonfliktusok
5. strukturális konfliktusok
  - a források egyenlőtlen elosztása
  - egyenlőtlen hatalmi viszonyok
  - a kontroll lehetőségének egyenlőtlensége
  - időhiány
  - környezeti tényezők, melyek gátolják a kooperációt

*„A legtöbb ember fülében a 'konfliktus' szó negatívan hangzik, a harmóniát pedig az emberek pozitívan értékelik. A konfliktus rossz híre onnan fakad, hogy a konfliktus a harmónia el-lentéte.”* (CSEPELI, 2001: 276)

A konfliktusnak valóban lehet káros hatása:

- feszültséggel jár együtt a konfliktusban résztvevők számára (egyén, csoport /osztály/, szervezet /iskola/),
- az együttműködést gátolja,
- olyan energiákat szabadít fel, mely romboló hatású lehet.

A konfliktusnak azonban vannak előnyei is:

- a fejlődést, változást kényszeríti,
- a résztvevők személyiségét fejleszti,
- fejleszti a kreativitást,
- új megoldások keresésére kényszerít,
- elkülöníti a jó és gyenge megoldásokat.

---

<sup>86</sup> A családok lehetnek kiscsalád, nagycsalád. Lehet több generációs család, kettőnél több gyermeket nevelő család, egyszülős (csonka) család, nemzedékeket átugró család, „nem család”, élettársi közösség ... (BODONYI et al., 2006: 9-13).

## A konfliktusok kezelése

A konfliktusok kezelésének több módja lehetséges.

Sikeres lehet, ha a konfliktust megpróbáljuk megelőzni. Ilyen esetben elkerüljük a konfliktus kialakulását, például olyan kommunikációval, mely a másik félből nem vált ki negatív hatást, vagy törekedünk az „én-állapotuk” megváltoztatására. Ilyen a tranzakcióanalízis által ismert kiegészítő, illetve keresztező tranzakció.<sup>87</sup> (STEWART – JOINES, 1994: 65-71) A negatív hatások mellőzése (például utasítások, fenyegetések, nonverbális magatartás: pillantás, mozdulatok) mellett a másik fél „beszéltetése” is hasznos. A konfliktust nem lehet minden esetben megelőzni. A részt vevő minden személynek közvetlenül részt kell vennie a megoldásban.

A sztereotípiák csökkentése szintén lehetséges megoldás. A tanulók jó eredményének növelésére az osztályban, iskolában általában versenyszellemet alakítanak ki. A sztereotípiák csökkentését a versenyztetés nem segíti elő, arra a kooperatív módszer alkalmas. Együttműködve, egymást segítve jobban megismerik egymást, a felszínes, általánosító vélemények nem rögzülhetnek. A nagyobb szervezetben, a társadalomban a nőknek, a romáknak folyamatosan nagyobb teljesítményt, jobb eredményt kell elérni ahhoz, hogy azt ne véletlennek, egyéni szerencsének minősítsék, hanem folyamatos, jó munkának.

Az iskolai szegregáció (az etnikai csoportok elkülönítése) nem csupán sztereotípiát növelő, hanem a Pygmalion hatást is kiváltja. Ez esetben az észlelés beszűkül, csak azokat a jelzéseket fogadja be, melyek a hipotéziseit alátámasztják. A sorozatos konfliktusok védekezővé, majd támadóvá válnak, így kiváltja mások ellenszenvét. A másokkal kapcsolatos elvárások olyan magatartást hoznak létre, melynek hatására az elvárások beigazolódnak. Ez akkor is igaz, ha a kiinduló hipotézisek hamisak. Ez az önbeteljesítő jóslat a Pygmalion effektus.

A konfliktusok kezelésének stratégiája egy olyan modellen alapul, hogy a konfliktusban résztvevő fél magatartása két dimenzió mentén jellemezhető:

1. Asszertivitás (önérvényesítés): azt mutatja meg, hogy valaki milyen mértékben tudja a személyes tulajdonságait, hatalmát, anyagi eszközeit mozgósítani, hogy az ő szempontjai érvényesüljenek. A másik félnek nem hódol be és nem próbál fölébe kerekedni; nem passzív és nem agresszív.

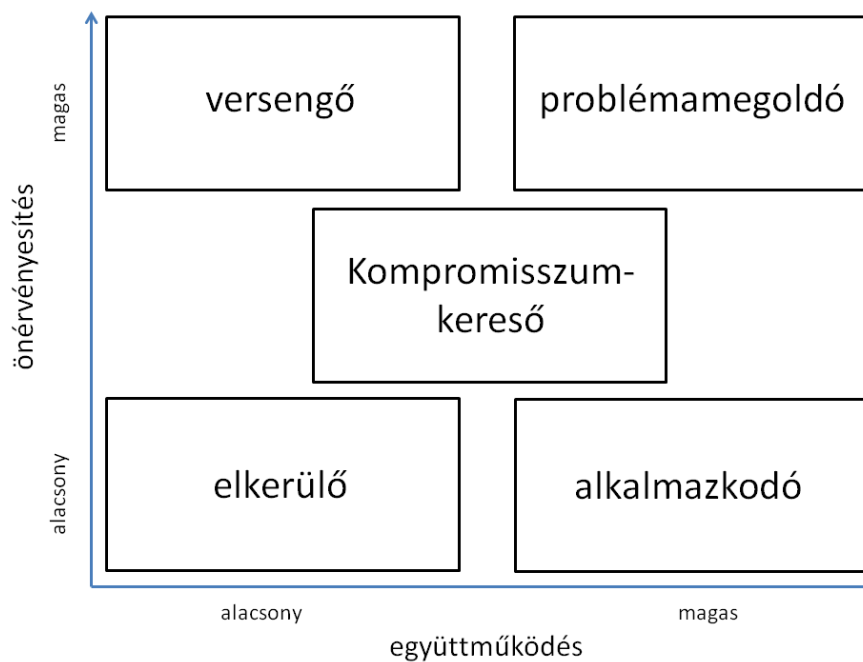
2. Kooperativitás (együttműködés): azt mutatja meg, milyen mértékben adja fel saját törekvéseit, hogy a másik fél céljai, akarata, vágya teljesüljön.

*„Az érdekérvényesítés során ötféle stratégiát különböztetünk meg. Az egyéni konfliktusmegoldási stratégiák feltárására Kenneth L. Thomas és Ralph H. Kilmann kidolgozott egy eljárást, az ún. TKI-t (Inventory Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument). Magyarországon a kérdőív Thomas-Kilmann konfliktuskezelő kérdőívként ismert.”* (BUDAVÁRI-TAKÁCS, 2011) A két dimenzió mentén a következő esetek lehetségesek:

---

<sup>87</sup> A tranzakcióanalízis az „én-állapot-modell” használja fel a kommunikáció folyamatában. Kiegészítő tranzakciók sorozatában a felek nem váltanak én-állapotot, így a kommunikáció bármeddig folytatható. Keresztezett tranzakcióban kommunikációs törés jön létre, valamelyik félnek én-állapotot kell váltania, hogy a kommunikáció folytatható legyen.

1. ábra: Konfliktusmegoldási stratégiák Thomas-Kilmann alapján



(Forrás: Saját szerkesztés)

## A konfliktusmegoldási stratégiák jellemzése

### *Versengés*

Nem együttműködő, önérvényesítő. Saját szándékát a másik személy rovására érvényesíti. Eredményes válsághelyzetekben, amikor nincs idő, gyorsan kell cselekedni. Nyilvánvaló erőfölény esetén alkalmazható. Kockázata az, hogy a hosszú távú együttműködés esélye csökken. Jellemző szófordulatok, mondatrészek: Válozatlanul az a véleményem, hogy... Ahogy mondtam, az a legésszerűbb... Ha nem csinálod meg, én... Jobban tennéd, ha... Tedd, ahogyan mondom...

### *Alkalmazkodó*

Együttműködő, nem önérvényesítő. Lemond saját szándékairól annak érdekében, hogy a másik érvényesülhessen. Formája szerint lehet önzetlenül nagyvonalú, vagy jótékony, illetve a másik szempontjait elfogadó, kényszerűen engedelmeskedő. Eredményes, ha nem elég erős a saját pozíciója, vagy hibázott. Vesztes helyzetben a veszteség minimalizálására törekszik. Miután saját szándékainkat elégtelenül képviseltük, ismét kiújulhat a konfliktus, hiszen a másik fél nem kapott visszajelzést a konfliktus fennállásáról.

### *Elkerülő*

Nem együttműködő, nem önérvényesítő. Nem érvényesíti a saját szándékát, de a másik felet sem veszi figyelembe. Formája szerint lehet elegánsan – diplomatikusan – kitérő, vagy a megoldást későbbre halasztó, a fenyegetett helyzetből visszahúzódó. Nincs vagy alacsony a nyereség. Kockázat, hogy a megoldásra való konfliktusok halmozódnak, illetve az elkerülőben önbizalomhiány alakulhat ki.

## Problémamegoldó

Magas együttműködés és magas önérvényesítés. Arra törekszik, hogy a másik féllel együttműködve olyan megoldást találjon, amely mindkettőjük szándékainak a legjobban megfelel. Formája szerint lehet valamire való szövetkezés, melynek hiánya konfrontációhoz vezetne. Eredményes, ha mindkét fél ragaszkodik saját céljaihoz; ezekben a célokban egyetértés van, csak a megoldásokban van eltérés. Kockázata, hogy idő- és energiaigényes. Nem mindig alkalmazható, kudarc esetén az egymás iránti bizalom csökken. Jellemző szófordulatok, mondatrészek: Nézzük meg együtt... Az talán kölcsönösen elfogadható, hogy... Abban nem értünk egyet, hogy... Az én álláspontom... Mi a Te álláspontod? Miben tér el a véleményünk?

## Kompromisszumkereső<sup>88</sup>

Az elkerülő és a problémamegoldó közötti átmenet. Mindkét fél számára kivitelezhető és elfogadható megoldás keresése, mely a feleket – nem teljesen – kielégíti. Szándékai szerint többről mond le, mint a versengő, de kevesebbről, mint az alkalmazkodó. Ez a köztes megoldás kölcsönös engedményeket és gyors megoldás keresését jelenti. Eredményes, mert a korrekció lehetséges, az együttműködés, párbeszéd megmarad. Miután a megoldás nem teljes, nincs teljes – csak részleges – megoldás. Kockázata, hogy csak utólag derül ki, mennyire jó vagy mennyire rossz a kompromisszum. Jellemző szófordulatok, mondatrészek: Keressünk egy gyors megoldást... Elfogadom, hogy..., ha Te elfogadod, hogy... Fele-fele... Elégedj meg azzal, hogy... Hajlandó vagyok..., ha Te...

## A Thomas-Kilmann kérdőív: kitöltés és értékelés

„Az állításokon alapuló kérdőívek közül legismertebb a Kenneth W. Thomas és Ralph H. Kilmann által kidolgozott kérdőív (1974), amely „Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument”-ként terjedt el (TKI). Számos nevelési tanácsadó intézet napjainkban is ezt a kérdőívet, illetve ennek a változatait használja. Az eredeti kérdőív 30 állításpárt tartalmaz (A és B), amelyek közül ki kell választani a kitöltőre leginkább jellemző konfliktuskezelési stratégiát.” (NÉMETH, 2015: 114, 171-176)

A kérdőívben az öt konfliktusmegoldó stratégiához 3-3 állítás tartozik. Minden állítás párosított a másik négy konfliktusmegoldó stratégiához. Így a 30 kérdésben egy-egy konfliktusmegoldó stratégia maximális értéke 12 lehet.

Elvileg a 6-nál nagyobb pontszám jelzi a megoldó stílusát. A kiértékelés során azonban a tényleges besorolást a legnagyobb számban bejelölt konfliktusmegoldó stratégia alapján tettük meg. (Az Excel táblázatkezelő függvényének keresési tulajdonsága alapján, ha nem volt maximum – több azonos pontszámú „legmagasabb” érték volt –, akkor az első ilyen értéket vette maximumnak.)

---

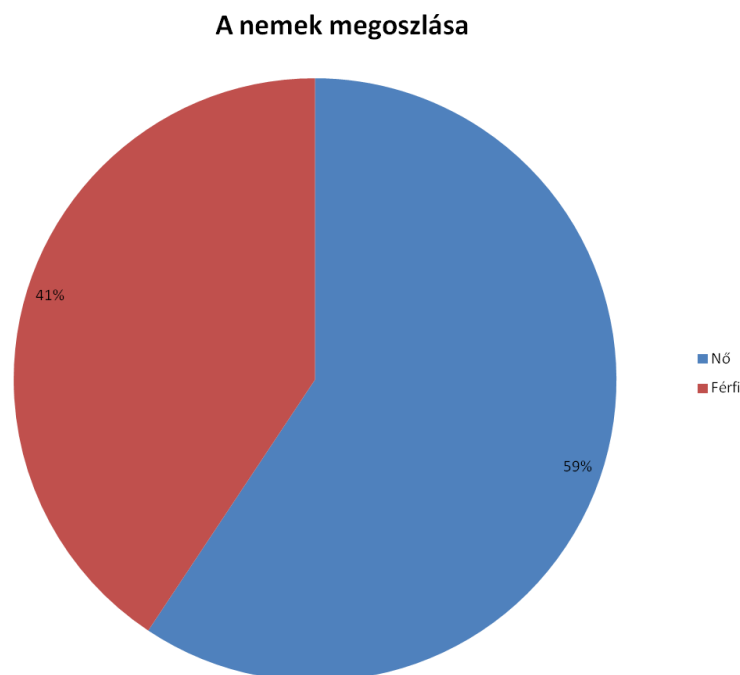
<sup>88</sup> „A kompromisszumos stratégiát különleges tisztelet övezi a piaci versenyre épülő társadalmakban. Adam Smith kapitalizmust megalapozó megállapításaival („Versenyhelyzetben az egyéni ambíció szolgálja a közös célt.” „A legjobb eredményt az hozza, ha mindenki a maga javát keresi...”) s az ebből logikusan következő kompromisszumos stratégia nimbuszával, közel két évszázadon keresztül érdemben senki nem szállt szembe. J. F. Nash amerikai matematikus azonban szokatlanul rövid doktori disszertációjával (1950) megváltoztatta a világ szemléletét. ... Nash legfontosabb megállapítása, hogy bizonyos szituációkban „az hozza a legjobb eredményt, ha mindenki azt teszi, ami a legjobb neki és a csoportnak ...”. Ez az alapelv az együttműködés játékelméleti megfogalmazása. ... E gondolat számunkra legfontosabb tanulsága az, hogy mielőtt a kompromisszumról kezdünk alkudozni, érdemes megvizsgálni, hogy létezik-e olyan megoldás, ami mindenki számára megfelelő, s amit mindenki hajlandó is megoldásként elfogadni.” (GÖNDÖR, 2011)

Az empirikus kutatást a Thomas-Kilmann konfliktuskezelési teszt alkalmazásával végeztem el. Célja az volt, hogy megállapítsam a 10-14 éves iskolás korú tanulók konfliktuskezelési stratégiáját a teszt alapján. Véleményem szerint a saját konfliktuskezelési stratégiák megismerése a konfliktusok kezelését tudatosá teheti, így a konfliktusok káros hatásai kiküszöbölhetők.

A kérdőívet 273-an töltötték ki 2 pécsi iskolában: az Árpád Fejedelem Gimnázium és Általános Iskola és a Pécsi SZC Zsolnay Vilmos Szakgimnáziuma és Szakközépiskolája tanulói. A kitöltők 12 év felettek voltak; a választás szerint az általános iskolából a 7. és 8. osztály tanulói, míg a szakképző intézményből a 9. és 10. osztály tanulói voltak a kiválasztottak. A választást az indokolja, hogy itt a lezáródó (7., 8. osztály), illetve a kezdődő (9., 10. osztály) oktatási szakasz határán lévő tanulók konfliktuskezeléséről kaphatunk tájékoztatást.

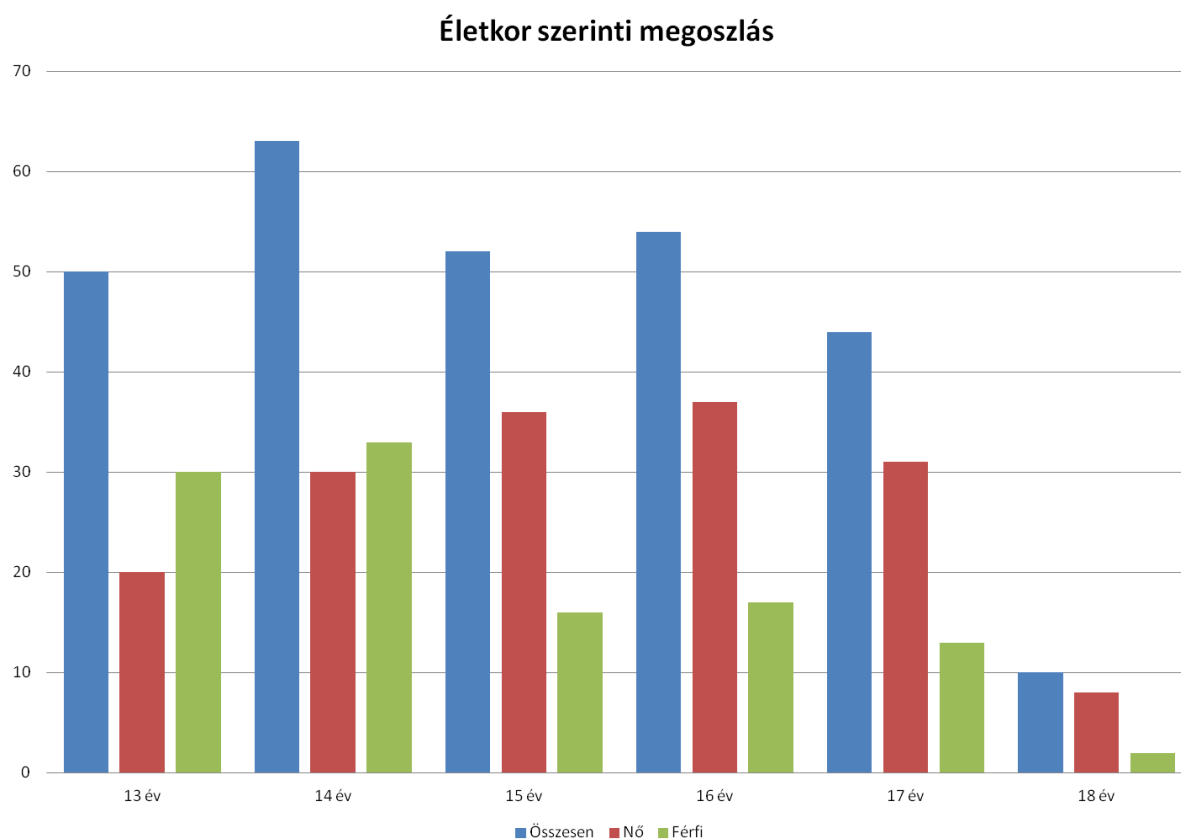
A felvétel során azt tapasztaltam, hogy fogalmi, szövegértési problémák jelentkeztek a szakképző intézményben. Idegen szavak jelentését kellett magyarázni: konfliktus, kompromisszum, racionális. Többen voltak, akik az állásfoglalás szónak az értelmezését is visszakérdezték. Ennek alapján a későbbiekben célszerű lenne vagy más szavakat használni, vagy az életkornak megfelelően átfogalmazni a kérdőívet. A kérdőív első részének feldolgozása után látszott, hogy a nemek aránya átlagosnak tekinthető, míg az életkorban eltolódás van. Az elvárt 15, 16, részben 17 éves tanulók mellett megjelentek a korosabbak is. A 17 évesek viszonylag nagy száma és a 18 évesek azt jelentik, hogy a már említett nem jó szociális helyzet megjelenik a szakképző intézményben.

2. ábra: Nemek szerinti megoszlás



(Forrás: Saját szerkesztés)

### 3. ábra: Életkor szerinti megoszlás



(Forrás: Saját szerkesztés)

A kérdőív második részének kiértékelése viszonylag könnyen megoldható; nehezebb az eredmények értékelése. A Thomas-Kilmann kérdőív választása azért népszerű a konfliktusmegoldó képességek meghatározása során, mert viszonylag könnyen kiértékelhető. Ezért is jelennek meg különböző változatai: Klein Sándor egy átfogalmazást ad meg. (KLEIN – KLEIN, 2006: 555-558) A kérdőíves módszereket vizsgálja még Németh Zsolt is „*A konfliktuspedagógia elméleti és gyakorlati háttere a testnevelőtanárok munkájában*” című dolgozatában. (NÉMETH, 2015: 47-49)

A kiértékelés nehézségét az okozza, hogy a kérdőív egy kitöltő egy pillanatnyi állapotát jellemzi. Több válaszadó együttes kiértékelésére nincs bevált eljárás. Az ábrázolás úgy történt, hogy kiszámoltam, az egyes stratégiai csoportban az adott választást az összes válaszadó hány százaléka választotta. Az így kapott százaléértékeket összeadva már értelmezhető táblázatot lehet összeállítani.

4. ábra: A választások eloszlása százalékban kifejezve

	Versengő	Probléma- megoldó	Kompromisszum- kereső	Elkerülő	Alkalmazkodó
12	100%				100%
11	96%			100%	99%
10	90%	100%	100%	99%	95%
9	83%	97%	99%	94%	90%
8	76%	91%	94%	85%	81%
7	67%	75%	84%	73%	67%
6	56%	57%	67%	53%	52%
5	46%	33%	53%	32%	41%
4	36%	16%	30%	20%	31%
3	28%	7%	17%	10%	18%
2	19%	1%	6%	3%	11%
1	10%	0%	0%	1%	6%
0	4%	0%	0%	0%	1%

(Forrás: Saját szerkesztés)

A versengő és az alkalmazkodó stratégia erőteljes, illetve az elkerülő stratégia is jelentős. A tanulók közül kevesen választják a problémamegoldó és a kompromisszumkereső stratégiákat.

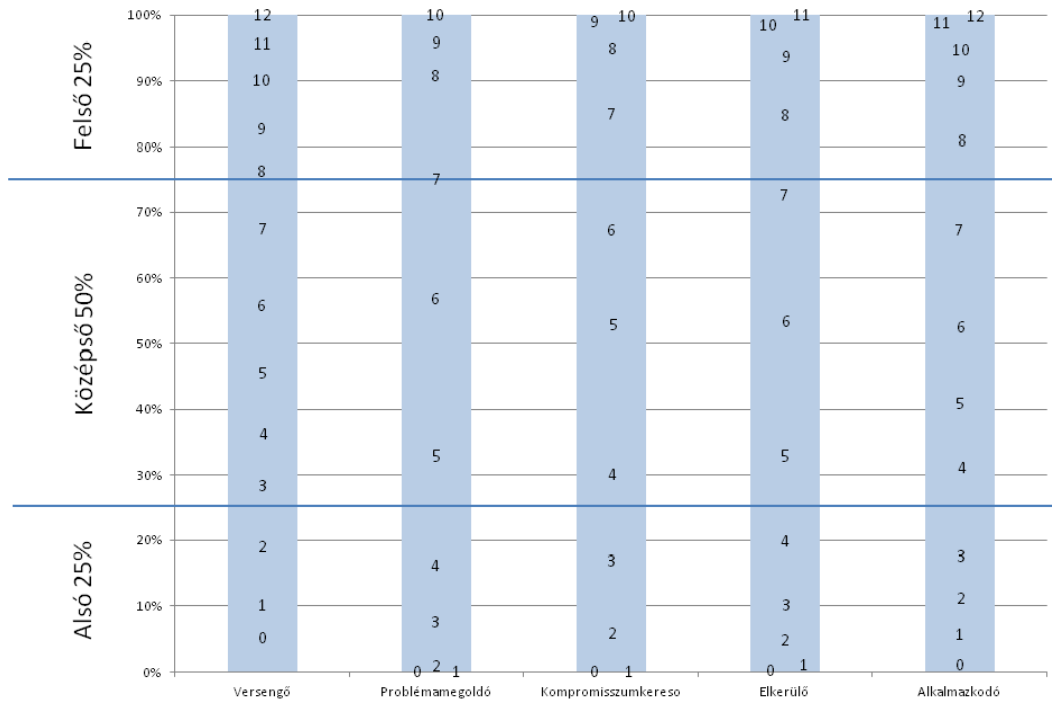
A problémamegoldó stratégia hosszú megoldási időt és alapos munkát igényel, a jelenség sokoldalú vizsgálatával. A hosszú távú szoros együttműködés nem feltétlenül jellemző ezek szerint.

A kompromisszumkereső megoldás viszonylag gyors döntést hozhat. A mindkét fél számára tett engedmények hamar megszűnhetnek, de hosszabb távon nem biztos, hogy a jó stratégiát alkalmazzák. (Ez jelentkezhethet majd a konfliktus látenciájában, illetve manifesztálódásában is.)

A versengő stratégiát üdvözölhetjük, különösen annak fényében, amit már említettem Nash munkája alapján: „... az hozza a legjobb eredményt, ha mindenki azt teszi, ami a legjobb neki és a csoportnak ...”. Ha a versengés az egyéni haszon maximalizálásán túl a csoport érdekeit is figyelembe veszi, akkor a konfliktusok mindkét fél számára jól oldódhatnak meg.

A következő lépésként az egyes stratégiákat 100%-ra normálva ábrázoltam, hogy az egyes százalékértékek helyén a választások számát tüntettem fel. További elemzési lehetőségeként az „alsó 25%”, „felső 25%”, illetve „középső 50%” kvartiliseket bejelöltem.

5. ábra: Választások eloszlása



(Forrás: Saját szerkesztés)

Megfigyelhető, hogy az egyes csoportokban miként alakul a választás. A versengő, alkalmazkodó oszlopban mind a 12 választás előfordul, s eléggé jellegzetes a felső 25%-ban lévő magasabb választási szám is. Ez hiányzik a középső oszlopokban.

Vizsgáljuk meg, milyen a nemek szerinti eloszlás; tekintsük először a nőket!

6. ábra: Választások százalékos eloszlása (nő)

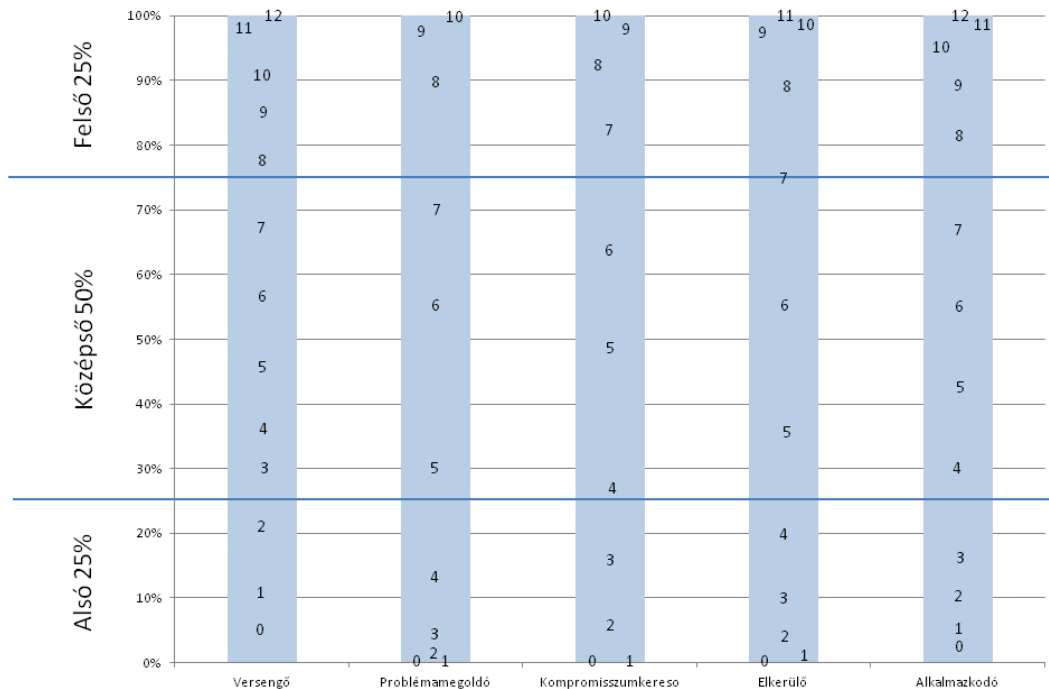
	Versengő	Problémamegoldó	Kompromisszumkereso	Elkerülő	Alkalmazkodó
12	100%				100%
11	98%			100%	99%
10	93%	100%	100%	99%	96%
9	85%	97%	98%	98%	89%
8	78%	90%	93%	89%	82%
7	67%	70%	83%	75%	66%
6	56%	55%	64%	55%	54%
5	46%	30%	49%	36%	43%
4	36%	13%	27%	20%	30%
3	30%	6%	16%	10%	17%
2	21%	1%	5%	3%	10%
1	11%	0%	0%	1%	6%
0	5%	0%	0%	0%	2%

(Forrás: Saját szerkesztés)



Az egyes oszlopokat vizsgálva az tapasztalható, hogy a százaléértékek alig változnak az összes értékek táblázatának oszlopaihoz képest.

7. ábra: Választások eloszlása (nő)



(Forrás: Saját szerkesztés)

Az egyes oszlopok azt mutatják, hogy az összes értékek oszlopaihoz rendkívül hasonló. Itt is jelentéktelen az eltérés, gyakorlatilag az összes oszlopaival egyenértékűek a bejelölések.

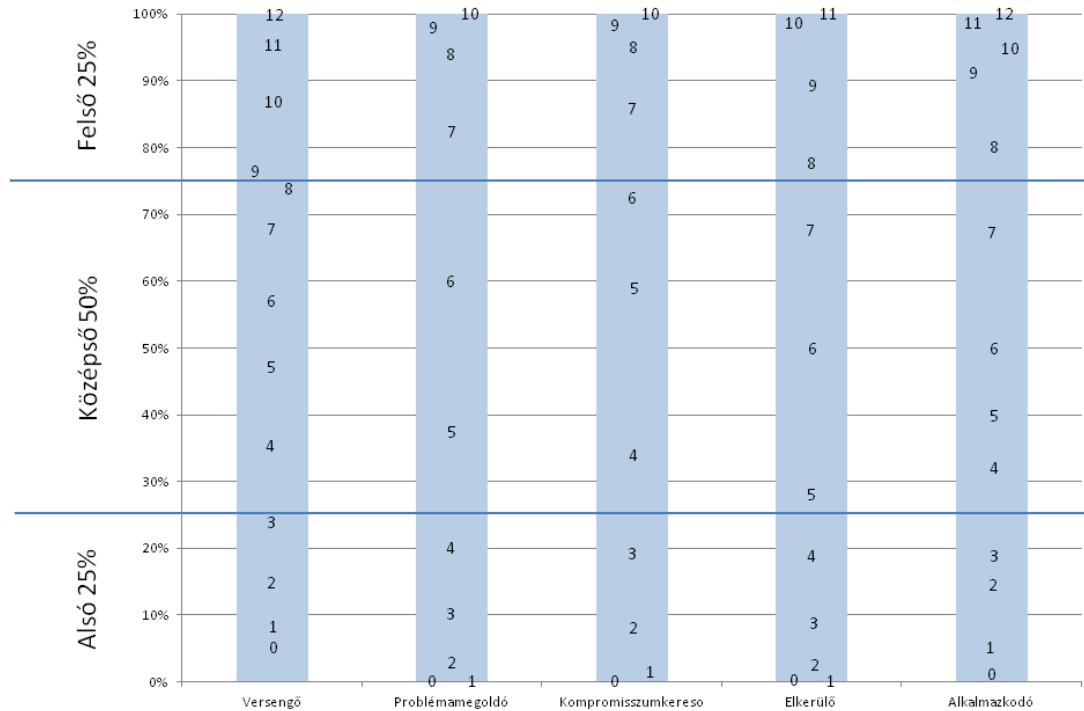
8. ábra: Választások százalékos eloszlása (férfi)

	Versengő	Probléma- megoldó	Kompromisszum- kereső	Elkerülő	Alkalmazkodó
12	100%				100%
11	95%			100%	99%
10	86%	100%	100%	99%	95%
9	81%	97%	99%	89%	91%
8	74%	94%	95%	78%	80%
7	67%	82%	86%	68%	68%
6	56%	60%	72%	50%	50%
5	46%	38%	59%	27%	40%
4	35%	20%	34%	19%	32%
3	24%	10%	19%	8%	19%
2	15%	2%	8%	2%	13%
1	8%	0%	1%	0%	6%
0	4%	0%	0%	0%	1%

(Forrás: Saját szerkesztés)

Látszólag a százalékos eloszlás is az összes értékekhez hasonló, de a normált oszlopos eloszlás egy kis változást mutat.

9. ábra: Választások eloszlása (férfi)



(Forrás: Saját szerkesztés)

Az egyes oszlopok a versengő stratégiai megoldás kivételével itt is gyakorlatilag megegyeznek. A versengő stratégia felső kvartilisének alsó határán, illetve az alsó kvartilis felső határán van eltérés. Az értékek egy kicsit lejjebb találhatóak meg.

Az eltolódás azért meglepő, mert a versengés, mint megoldási stratégia a megítélés szerint inkább a férfiakra jellemző. A következő vizsgálat az életkor szerinti stratégiai választás vizsgálata. Két csoportot alakítottam ki: a 13 és 14 évesek „fiatal”, illetve a 14, 15, 16, 17, 18 évesek csoportját, ők az „idősek”. Az „idősek” csoportjában az 18 évesek száma elhanyagolható (10 fő), jelentősen nem befolyásolják az eredményt. A fiatalok:

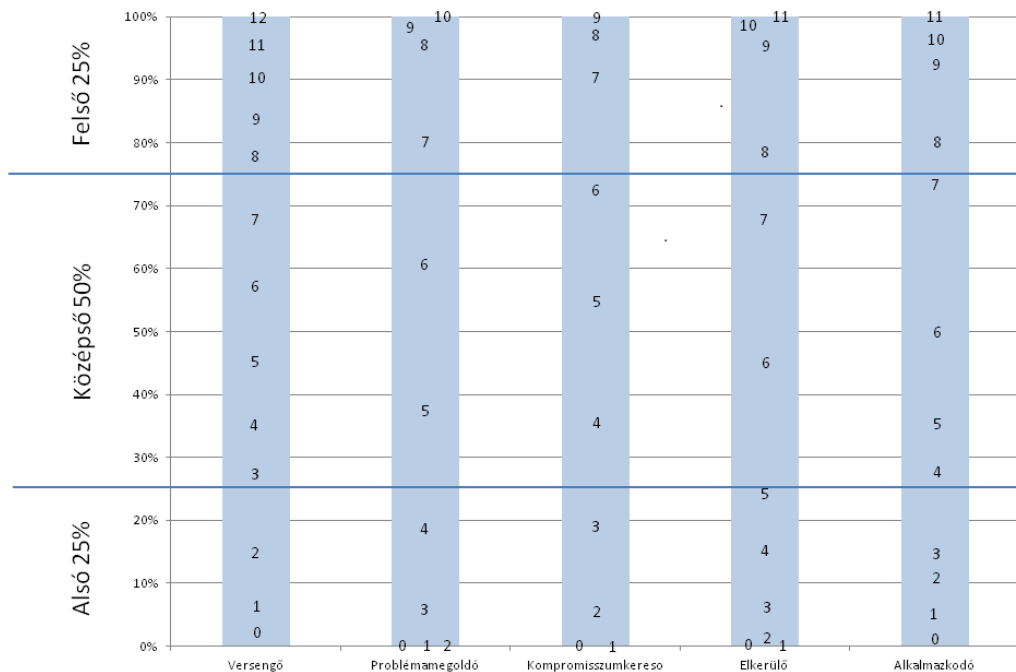
10. ábra: Fiatalok választásának százalékos eloszlása

	Versengő	Probléma- megoldó	Kompromisszum- kereső	Elkerülő	Alkalmazkodó
12	100%				
11	96%			100%	100%
10	90%	100%		99%	96%
9	83%	99%	100%	96%	93%
8	77%	96%	97%	83%	84%
7	68%	80%	90%	68%	73%
6	57%	61%	72%	45%	50%
5	45%	37%	54%	24%	36%
4	35%	19%	35%	14%	27%
3	27%	6%	19%	6%	15%
2	16%	0%	5%	1%	11%
1	6%	0%	0%	0%	5%
0	2%	0%	0%	0%	1%

(Forrás: Saját szerkesztés)

Itt a teljes létszámhoz viszonyított választások több helyen eltérést mutatnak. A versengő stratégiában az alsó kvartilis értékei lejjebb csúsznak, a problémamegoldásnál a középső 50%, illetve a felső kvartilis értékei nagyobbak. A kompromisszumkereső megoldásnál hiányzik már 10 választása is. Az elkerülő stratégiánál a középső 50% közepéig az egyes értékek kisebbek az összes választáshoz képest, míg alkalmazkodóknál a 12 választása hiányzik. A középső 50% felső értékei viszont az összesen értékeihez képest feljebb kerültek.

11. ábra: Fiatalok választásának eloszlása



(Forrás: Saját szerkesztés)

Az eloszlás az előző képet kisebb mértékben módosítja. A Versengő alsó kvartilisének változása nem szembetűnő. A problémamegoldó felső kvartilisének változása azonban szépen megmutatkozik, a kompromisszumkereső stratégia a felső negyedben feljebb csúszik, de különösen figyelni kell arra, hogy a 10 választása hiányzik. Ugyanígy, az elkerülő megoldásnál a felső negyed kivéve, az összes érték egy kicsit lejjebb kerül. Az alkalmazkodó megoldásnál szintén hiányzik érték; a 12. A választások felső értékei az oszlopon feljebb csúsznak az összesen értékeihez képest.

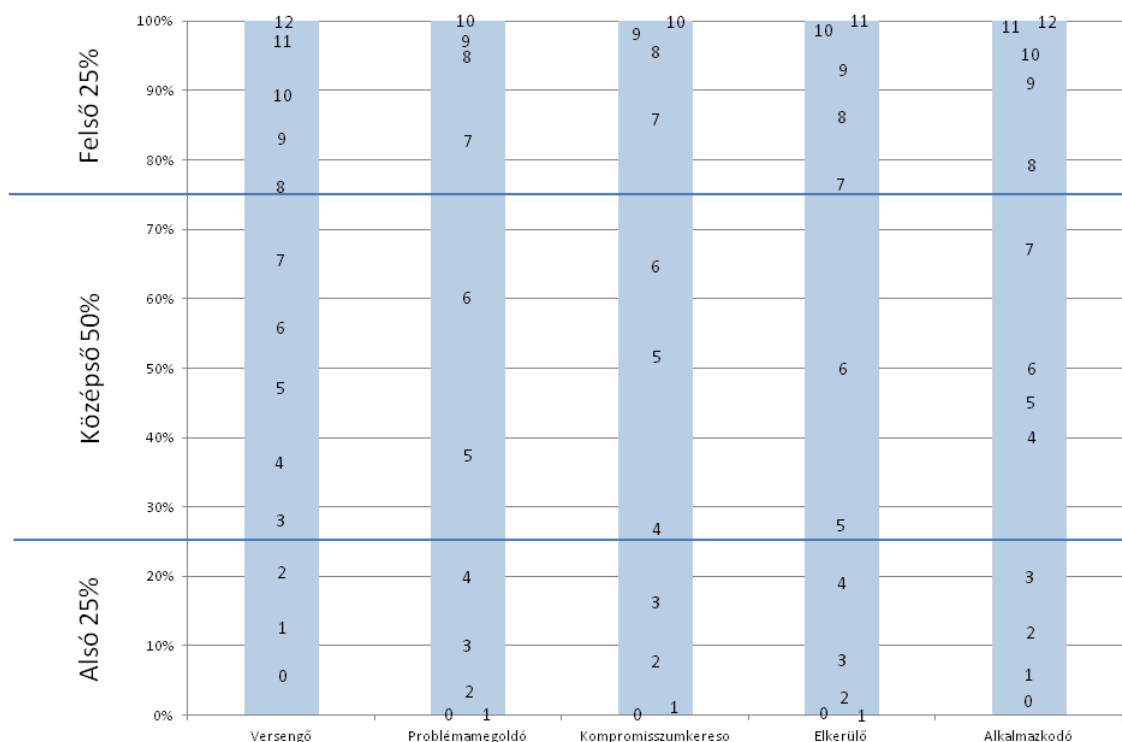
12. ábra: „Idősek” választásának százalékos eloszlása

	Versengő	Probléma- megoldó	Kompromisszum- kereső	Elkerülő	Alkalmazkodó
12	100%				100%
11	95%			100%	99%
10	86%	100%	100%	99%	95%
9	81%	97%	99%	89%	91%
8	74%	94%	95%	78%	80%
7	67%	82%	86%	68%	68%
6	56%	60%	72%	50%	50%
5	46%	38%	59%	27%	40%
4	35%	20%	34%	19%	32%
3	24%	10%	19%	8%	19%
2	15%	2%	8%	2%	13%
1	8%	0%	1%	0%	6%
0	4%	0%	0%	0%	1%

(Forrás: Saját szerkesztés)

Az összes értékekkel összehasonlítva, néhány változást lehet észrevenni. A versengő megoldás felső negyedének értékei kisebbek. Ugyanígy az elkerülő stratégia felső harmadában az értékek kisebbek. A problémamegoldást választók középső harmadának az értékei feljebb csúsztak az összes értékeihez képest.

13. ábra: „Idősek” választásának eloszlása



(Forrás: Saját szerkesztés)

Az oszlopos ábrázolás a százalékos táblázatot részben igazolja. A változás gyakorlatilag nem jelenik meg a versengő megoldásnál. A másik két oszlopnál azonban a megjelenés jobban széthúzódik a számok változásához képest. A problémamegoldó stratégia esetében a számok általános, kismértékű növekedése a felső negyedben szembetűnőbb. Az elkerülő megoldásnál a felső kvartilis alsó részétől a teljes középső 50% értékei mind lejjebb kerültek.

A következőkben azt vizsgáltam, miként alakulnak a választások a lakhelyek szerint. A fővárost kihagytam a vizsgálatból, hiszen az alacsony számérték – 3 fő – nem befolyásolja az eredményt. Tekintsük először a megyeszékhelyen lakókat!

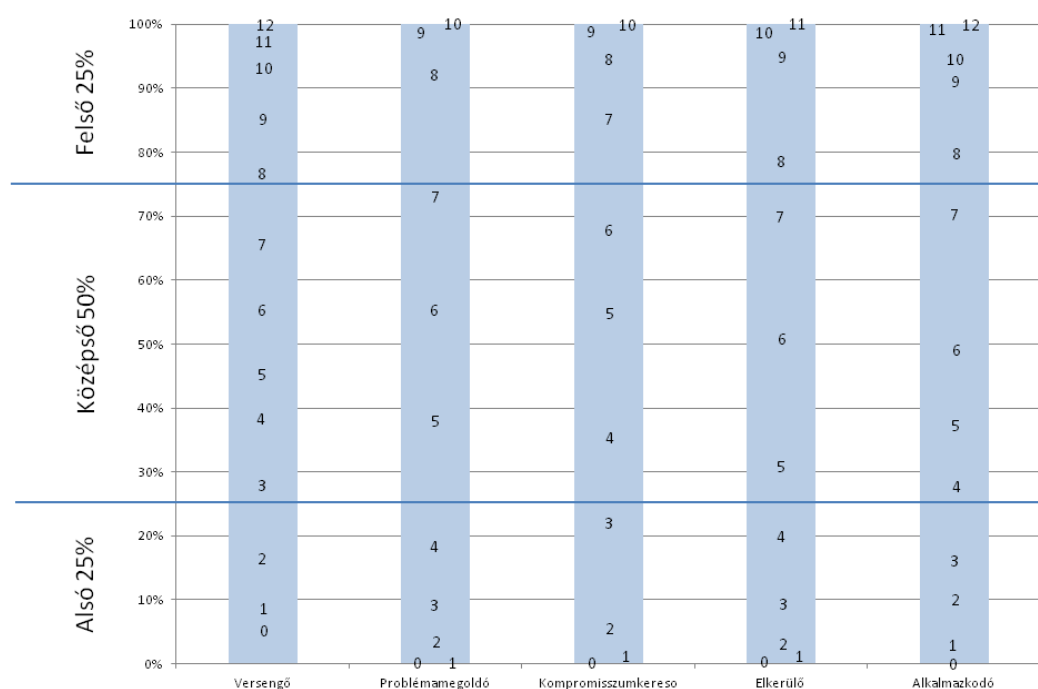
14. ábra: Választások százalékos eloszlása megyeszékhely szerint

	Versengő	Probléma- megoldó	Kompromisszum- kereső	Elkerülő	Alkalmazkodó
12	100%				100%
11	98%			100%	99%
10	93%	100%	100%	99%	95%
9	84%	99%	99%	95%	91%
8	76%	92%	95%	83%	84%
7	66%	73%	84%	70%	70%
6	55%	55%	67%	51%	49%
5	45%	37%	55%	31%	37%
4	38%	17%	35%	20%	27%
3	27%	9%	22%	9%	16%
2	17%	2%	5%	2%	10%
1	8%	0%	1%	1%	3%
0	5%	0%	0%	0%	0%

(Forrás: Saját szerkesztés)

Az összes értékhez képest nem sok eltérést tapasztalhatunk. A problémamegoldó és kompromisszumkereső megoldás alsó részében van egy kis növekedés. Az elkerülő stratégia középső 50%-ban kisebb mértékű csökkenés látható. Az alkalmazkodó megoldás középső 50%-a széthúzódott: a felső rész növekedett, az alsó rész csökkent.

15. ábra: Választások eloszlása megyeszékhely szerint



(Forrás: Saját szerkesztés)

Az oszlopos elrendezésnél két helyen láthatunk változást. A kompromisszumkereső megoldásnál a százalékos változás – növekedés – szintén megjelenik. Az alkalmazkodó stratégiánál a középső 50% széthúzódása is látszik; a felső rész felfelé, illetve az alsó rész lefelé való eltolódásánál.

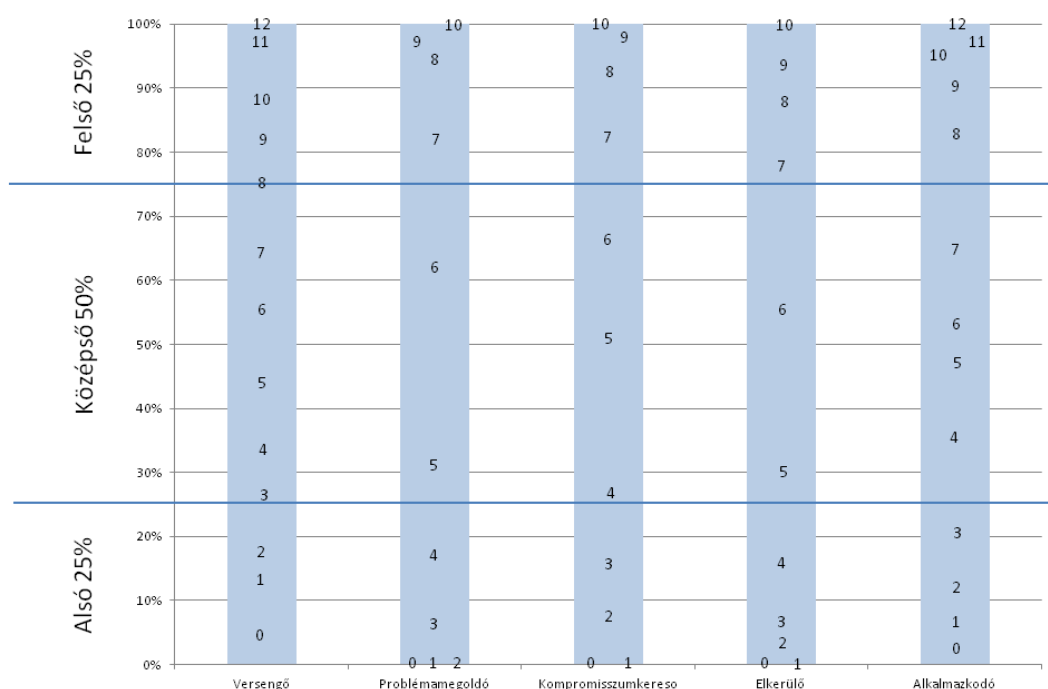
16. ábra: Választások százalékos eloszlása város szerint

	Versengő	Probléma- megoldó	Kompromisszum- kereső	Elkerülő	Alkalmazkodó
12	100%				
11	92%			100%	100%
10	85%	100%	100%	98%	97%
9	82%	94%	98%	94%	88%
8	77%	85%	94%	85%	77%
7	71%	69%	85%	71%	66%
6	55%	54%	68%	55%	62%
5	49%	28%	51%	38%	46%
4	32%	12%	23%	26%	35%
3	31%	5%	12%	15%	20%
2	22%	2%	6%	3%	14%
1	9%	0%	0%	2%	11%
0	5%	0%	0%	0%	3%

(Forrás: Saját szerkesztés)

A leglényegesebb változás az elkerülő stratégiánál jelentkezik; hiányzik a 11 választások száma és széthúzódik a középső 50% felfelé, az alsó negyed pedig lefelé változik. A problémamegoldó stratégiánál a felső kvartilis alsó része felfelé, az alkalmazkodó megoldás alsó harmada szintén felfelé változik. A kompromisszumkereső stratégia gyakorlatilag minden nem szélső értékénél lefelé csúszik.

17. ábra: Választások eloszlása város szerint



(Forrás: Saját szerkesztés)

Gyakorlatilag a százalékos eloszlás szerinti változások a szembetűnők. A problémamegoldó felső negyede „tömörebb” lesz, az elkerülő felső és alsó negyede „tömörül”, azaz a középső 50% szellősebb lesz, „kiürül”. (Figyelembe kell venni, hogy az elkerülő stratégiánál a 11, 12 választás hiányzik!) Az alkalmazkodó megoldás középső 50%-a hangsúlyosabb lesz. A kompromisszumkereső stratégia értékeinek csökkenése szemmel nem látható változást hoz létre.

18. ábra: Választások százalékos eloszlása falu szerint

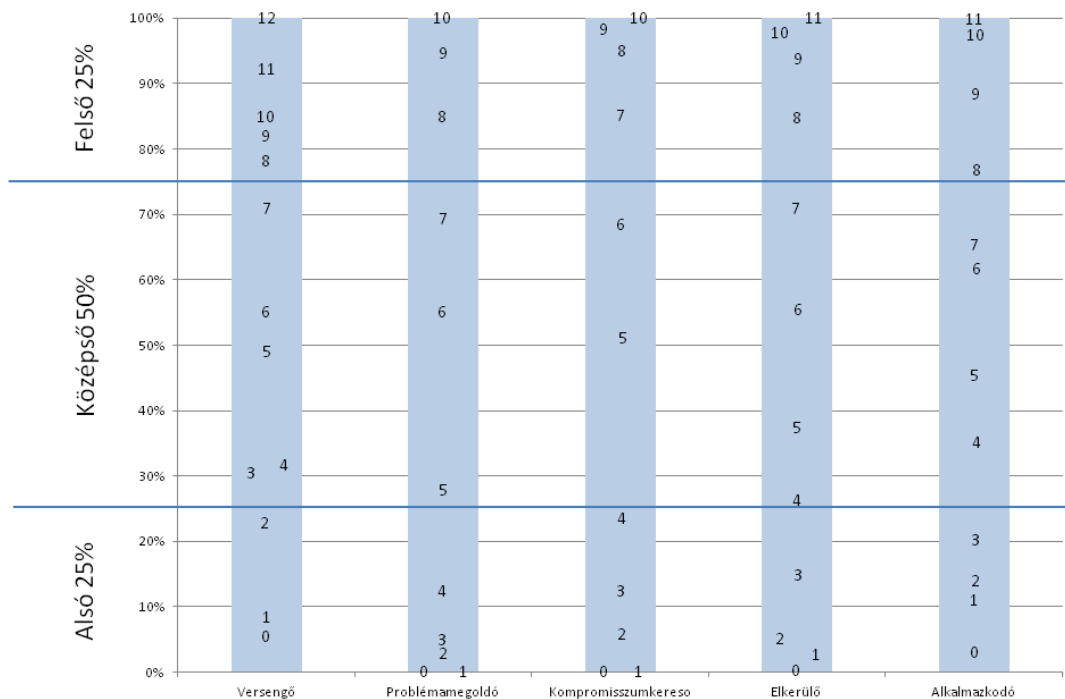
	Versengő	Probléma- megoldó	Kompromisszum- kereső	Elkerülő	Alkalmazkodó
12	100%				
11	92%			100%	100%
10	85%	100%	100%	98%	97%
9	82%	94%	98%	94%	88%
8	77%	85%	94%	85%	77%
7	71%	69%	85%	71%	66%
6	55%	54%	68%	55%	62%
5	49%	28%	51%	38%	46%
4	32%	12%	23%	26%	35%
3	31%	5%	12%	15%	20%
2	22%	2%	6%	3%	14%
1	9%	0%	0%	2%	11%
0	5%	0%	0%	0%	3%

(Forrás: Saját szerkesztés)



A versengő megoldás felső és alsó negyedének változása a felső negyed és az alsó harmad tömörülését eredményezi. A problémamegoldó megoldás szinte minden értéke csökken, míg a kompromisszumkereső stratégiánál az alsó kvartilis felső részének csökkenése, annak tömörülését okozza. Az alkalmazkodó megoldás esetében a 12 választás értéke hiányzik; ilyen eddig nem volt tapasztalható. A felső értékek csökkenése, az alsó értékek növekedése az eloszlás egyenletességét eredményezi.

19. ábra: Választások eloszlása falu szerint



(Forrás: Saját szerkesztés)

A százalékos megoszlás szerint a versengő oszlop felső negyedének középső része, illetve a középső 50% lesz tömörebb. A problémamegoldó stratégia értékeinek lejjebb csúszása egyenletesebb eloszlást eredményez, kivéve az alsó kvartilist, ahol sűrűbben helyezkednek el az értékek. A kompromisszumkereső megoldás alsó negyede lesz sűrűbb, míg az elkerülő stratégia esetében az értékek növekedése az eloszlás egyenletességét eredményezi. Az alkalmazkodó egyenletessége részben csak látvány, mert itt hiányzik a 12 választás.

## Összegzés

A Thomas-Kilmann teszt a pillanatnyi állapotot méri. Az egyes egyénre jellemző tulajdonságot az adott pillanat értékéből nem lehet extrapolálni. Célszerűnek látszik, ha a kérdőívet kétszer töltjük ki. Egyszer egy hosszabb ideig tartó, általános, nyugodt környezetben, másodszor pedig egy jelentősebb lelki terhelés, konfliktus átélése után. A két tesztből összevethető lenne, miként reagál a személy a konfliktusra.

Ez a lehetőség számomra nem adódott meg. A megoldás az lehetne, hogy ilyen nagy létszám esetén valamilyen – a felmérendő személy által fontosnak vélt – konfliktust felidézünk vele, majd kitöltjük másodszor is a kérdőívet. Ebben az életkorban különösen felté-

telezhető lenne a szubjektivitás előtérbe nyomulása. Ez pedig a felmérés kiértékelésének objektivitását veszélyeztetné.

A másodszori felmérés valamennyi idő elteltével az anonimitás miatt nem megoldható.

Az eredmények értékelése alapján azt lehet mondani, hogy a részletes elemzések nem mutattak jelentős eltérést az összesítetthez képest. A nemek szerinti vizsgálat kis mértékben a férfiak versengő stratégiájában mutatott csökkenést, de itt is hasonlóak az értékek az összesítetthez. Hasonló eredményt mutatnak a lakóhely szerinti vizsgálatok. Érdekesként jelent meg ugyanakkor, hogy a „fiatalok” és az „idősek” vizsgálatánál az derült ki, hogy a fiatalok kevésbé választják a kompromisszumkereső, illetve az alkalmazkodó stratégiakezelő eljárást.

Összességében elfogadhatjuk, hogy nincs általános érvényű, helyes válasz. Nincs jó, vagy rossz: bármelyik hasznos lehet egy bizonyos helyzetben, attól függően, hogy mennyire célszerű vagy célszerűtlen. Bárki képes mind az öt stratégia alkalmazására. Ennek alapja a hatékony kommunikáció, a megfelelő szintű önismeret, az érzelmek kifejezése.

## IRODALOM

BODONYI Edit – BUSI Etelka – HEGEDŰS Judit – MAGYAR Erzsébet – VIZELY Ágnes (2006): A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése. Család, gyerek, társadalom.

<http://mek.niif.hu/05400/05461/05461.pdf> [2018.02.24.]

CSEPELI György (2001): A szervezkedő ember. A szervezeti élet szociálpszichológiája. Osiris Kiadó, Budapest.

GESKÓ Sándor – KUN Zsuzsa (2012): Konfliktuskezelés

[http://konszenzus.org/wp-content/uploads/AVR/lecke1\\_lap1.html](http://konszenzus.org/wp-content/uploads/AVR/lecke1_lap1.html) [2018.02.20.]

GÖNDÖR András (2011): Üzleti kommunikáció. Budapesti Gazdasági Főiskola, Budapest.

[http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/0007\\_a3\\_1044\\_1046\\_bauzetikommunikacio/borito\\_Dbp6M5CnYRiwhAwp.html](http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/0007_a3_1044_1046_bauzetikommunikacio/borito_Dbp6M5CnYRiwhAwp.html) [2018.03.20.]

KLEIN Balázs – KLEIN Sándor (2006): A szervezet lelke. EDGE200 Kiadó, Budapest.

Konfliktus

<https://hu.wikipedia.org/wiki/Konfliktus> [2018.02.22.]

KOVÁCS Géza (2011): Konfliktuskezelés. Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar, Pécs.

NÉMETH Zsolt (2015): A konfliktuspedagógia elméleti és gyakorlati háttere a testnevelő tanárok munkájában. Pécsi Tudományegyetem Természettudományi Kar Sporttudományi és Testnevelési Intézet, Pécs.

STEWART, I. – JOINES, V. (1994): A TA-MA Bevezetés a korszerű tranzakciónalízisbe. Xénia Kiadó, Budapest.

SZEKSZÁRDI Ferencné (1987): Konfliktusok az osztályban. Tankönyvkiadó, Budapest.

## SÁNDOR-SCHMIDT BARBARA

### BEPILLANTÁS EGY KÁRPÁTALJAI ÓVODAI MINDENNAPJAIBA – EGY ERASMUS ÖSZTÖNDÍJ MARGÓJÁRA

#### **Összefoglaló:**

*Ahogy az a cím is tükrözi, a kutatás tárgya és eredményei egy nyertes Erasmus ösztöndíj tapasztalataiból származnak. A célom, hogy bemutassam a kárpátaljai óvodai nevelés jelenlegi helyzetét, kiemelt szempontok alapján a hazai óvodai neveléssel komparatív szemléletmódban megközelítve a pedagógiai rendszerek elemzését. A vizsgálat során kiemelt területek: a rendszer sajátosságai, a gyermekkép, az óvodakép, az óvodai nevelés általános céljai, feladatai, az érzelmi és értelmi nevelés, fejlesztés, az objektív és szubjektív feltételek, valamint a tevékenységek kérdésköre. Egy rövid összefoglalás során felvázolom az ösztöndíj ideje alatt végzett kutatást és annak eredményeit, a „MIMI” – Mindenki Másképp Intelligens óvodai nevelési módszer receptivitás vizsgálatának eredményeit, továbbá bemutatom a rögzített audio-vizuális anyagokat.*

**Kulcsszavak:** óvodai nevelés, komparatiztika, intelligencia

#### **Bevezetés**

A 2016-os évben egy Erasmus ösztöndíj keretein belül egy fél éves részképzésben, kutatási lehetőségben részesültem, amely során Kárpátalján a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskolán (továbbiakban: főiskola) folytathattam tanulmányokat, végezhettem demonstrátori és kutatási feladatokat, valamint a Főiskolával szoros együttműködésben dolgozó Beregszász XVIII. sz. óvodájában kutathattam a disszertációmhoz kapcsolódó témakörben. Többek között ez inspirált, hogy ebben a tanulmányban beszámoljak az eredményeimről, valamint helyben nyert tapasztalataimról, érintve az oktatási rendszer sajátosságait, különös tekintettel az óvodai nevelésre. Céljaim között szerepel továbbá az óvodai nevelés céljainak és feladatainak vizsgálata, összevetése a hazai perspektívával. A kvantitatív kutatás kiegészítése és alátámasztása érdekében pedig bemutatásra kerül egy interjú és annak elemzése, amely során további számos empirikus tapasztalattal gazdagodhatunk a kárpátaljai óvodai nevelést tekintve, bepillantást nyerve így a helyi óvodai nevelés sokszínűségébe és a helyi jellegzetességeibe.

#### *Ösztöndíj és kutatás*

Az ösztöndíjban szereplő munkaterv értelmében a feladatkörök vegyesen oszlottak meg a tanulás és tanítás szerepkörökében. Kiemelt célként a kutatási téma bővítése, a kutatás lefolytatása szerepelt a helyi óvodában, az óvodavezető és a nevelőtestület közreműködésével. További kutatásokat végeztem a főiskola keretein belül, az óvodapedagógus hallgatók körében (elsősorban kérdőíves kutatásra fókuszálva). Kint tartózkodásom során lehetőségem volt továbbá oktatói, demonstrátori feladatok elvégzésére, a gyakorlati munkában való aktív részvételre. Feladataim között szerepelt a MIMI-módszer (Mindeni Másképp Intelligens) beavilás-vizsgálatának folytatása, a meghatározott multikódolt adatok rögzítése.

## *A MIMI módszer rövid bemutatása*

A Mindenki Másképp Intelligens (MIMI) saját adaptáción alapuló módszer alapját a Projekt Spektrum módszer képezi. (SÁNDOR-SCHMIDT, 2016) A Projekt Spektrum szellemű megközelítés és módszertan egy több mint 10 éves kutatás eredménye. Elsődleges célja, hogy erősítse a gyermekek azon képességeit, készségeit, kompetenciáit, amely az iskolai évek során elengedhetetlenek lesznek. Elméleti kereteit tekintve, Howard Gardner Többszörös Intelligenciák elmélete (GARDNER, 1993), valamint David Henry Feldman Nem-egyetemes (Non-universal) fejlődési elmélete (FELDMAN, 1994) alapján került kidolgozásra, amely hangsúlyozza a gyermekek szoros megfigyelését, szellemi erősségük azonosítását, majd ezeket az erősségeket felhasználva tervezi meg a gyermekek egyéni oktatási programját.

A Projekt Spektrum a Projekt Zero kutatás egyik alprojektjeként értelmezhető. A kutatás eredményeit a válogatott kutatócsoport egy elméleti és gyakorlati tudást is összegző műben mutatta be (*Project Spectrum - Building on Children's Strengths, Project Zero Frameworks for Early Childhood Education, The Experience of Project Spectrum and Project Zero*). A *Project Spectrum* című munka a Teachers College Press gondozásában jelent meg. (Az említett mű fordítására hivatalos engedéllyel rendelkezem a Teachers College Press-től (TCP).) A koncepció alap gondolataként szolgáló Többszörös Intelligenciák elmélet gyakorlati megvalósításának társadalmi hasznossága korábban már bemutatásra került hazai tanulmányokban (DEZSŐ 2015a, 2015b). A Spektrum szemléletmódú megközelítéssel az az alapvetés is érvényesül, mely szerint minden gyermek egyedileg és egyénileg azonosítható intelligenciaprofillal rendelkezik (GARDNER – FELDMAN – KRECHEVSKY, 1998a). A kapott profilok felhasználásával pedig képessé válunk a gyermekek egyénre szabott oktatási programjának kidolgozására.

## **Elemzés**

A következő sorokban a hazai és a kárpátaljai óvodai nevelés komparatív szemléletmódú megközelítésére vállalkozom. A vizsgálatban és az elemzésben nagy segítségemre szolgált a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola gyakorlatvezető oktatójával, Gabóda Évával készített interjú. Az elemzés során kitérek egy általános helyzetképre, amely az óvodai nevelés mindennapjait meghatározó legalapvetőbb kérdéseket tartalmazza. Ezt egy SWOT-analízis követi, amelynek alapja a kárpátaljai óvodai nevelés vizsgálata. Az összehasonlító elemzés keretein belül a gyermek- és óvodakép, az óvodai nevelés célja és alapelvei, az általános feladatok, az óvodai élet megszervezése, a személyi és tárgyi feltételek, a tevékenységek formai elvárásai, valamint az egyes óvodai tevékenységek (játék, ének-zene, rajz, festés, mintázás, kézimunka, mozgás, a külső világ tevékeny megismerése, munka jellegű tevékenység) kerülnek a vizsgálat fókuszába.

### *Általános helyzetkép vizsgálata*

Ha az óvodai nevelés mindennapjait meghatározó legfontosabb kérdéseket vizsgáljuk, az egyik kiemelt terület az óvodai nevelést meghatározó dokumentumok. Ez a dokumentum hazánkban az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja<sup>89</sup>, míg Kárpátalján az Ukrán Óvodai Nevelési Törvény, az Állami-nemzeti Program, valamint a 2009-ben bevezetésre kerülő Új Óvodai Nevelési Program<sup>90</sup>.

<sup>89</sup> 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról

<sup>90</sup> ЗАКОН УКРАЇНИ Про дошкільну освіту (Відомості Верховної Ради України (ВВР), 2001, № 49, ст.259)

Az intézményi látogatás hazánkban 3 éves kortól, míg Kárpátalján 5 éves kortól kötelező. Az óvodai életszakaszokat tekintve is találkozhatunk különbséggel. Magyarországon 3, illetve 4 típusú csoportot különböztetünk meg: a kis-, a középső- és a nagycsoportot, ez a gyermekek életkorától függően oszlik meg, míg a negyedik típus a vegyes csoport, itt különböző életkorú gyermekek vegyesen vannak a csoportokba osztva. Kárpátalján az alábbi csoportokkal találkozhatunk: baba, junior óvodás, középídős, idősebb óvodáskor.

A nemzetiségi irányelvek alapján a hazai ONAP differenciált, szerteágazó, az adott nemzetiségeknek, kisebbségeknek megfelelően jelenik meg, erre a programban külön hangsúlyt fektettek, addig a kárpátaljai nemzetiségi nevelés kérdését tekintve a nemzeti identitás erősítése és annak tiszteletben tartása a legfontosabb szempont.

A munkaidő tekintetében is találhatunk eltéréseket. Hazánkban (a gyakorlati időbeosztástól eltekintve) 6+2 óra a munkaidő, Kárpátalján ez 6 óra, többnyire két műszakos munkarendben. A módszertani szabadságot tekintve hazánkban a Helyi Óvodai Nevelési Programok (HOP-ok) és az Alternatív pedagógiai programok választhatóak, Kárpátalján a módszertan teljes mértékben centralizált.

Az intézményi formákat tekintve hazánkban három egymástól eltérő intézményi formát különböztetünk meg: az állami, az egyházi és a magán formákat; míg Kárpátalján 2017-ig csak és kizárólag állami óvodai neveléssel találkozhattunk. 2017-ben kezdődött meg a magánóvodai rendszer kiépítése.

Az étkeztetés hazánkban közétkeztetés formájában valósul meg, míg Kárpátalján csak az intézményen belül készített ételekkel oldották meg az étkeztetést. *(A 2017-es törvény-módosítás már lehetőséget biztosít a kiszervezett étkeztetésre.)*

A mosás, a mosodai tevékenység hazánkban családi, intézményi és kiszervezett formában is megvalósulhat; addig Kárpátalján csak az intézményen belül volt megengedett a mosodai tevékenység és szigorú előírások vonatkoztak rá.

A személyi feltételek tekintetében is eltérés mutatkozik. Hazánkban óvodapedagógusi munkakört csak diplomával (nyelvvizsgával) rendelkező óvodapedagógus tölthet be; Kárpátalján az elmúlt időszakban bármely szakos pedagógus elláthatta az óvodai nevelés feladatát.

A hangsúly Magyarországon a nevelésre és a kompetenciák fejlesztésére irányul, az ukrán óvodai nevelés az oktatásra fókuszál. Az „iskola-előkészítő” tevékenységeket tekintve hazánkban nincsenek megkötések. Csak egyes alternatív nevelési programok (például Montessori szellemiségű óvodai nevelési program) fókuszáltak az iskola-előkészítő tevékenységekre. Kárpátalján konkrét írás-olvasás tanítást ír elő a program. Külön berendezett termek, feladatok és feladatlapok vannak erre a célra kifejlesztve, kialakítva.

Az időszakát tekintve a nagycsoport utolsó félévében kell ezt a típusú tevékenységet végezni januártól-májusig.

## **SWOT-analízis a kárpátaljai óvodai nevelésről**

Az analízis során a kárpátaljai óvodai nevelés erősségeit, gyengeségeit, lehetőségeit és veszélyeit vizsgáltam. A vizsgálat végzésében az óvodai nevelési program és az interjúból nyert információk voltak segítségemre.

### *Erősségek*

Az erősségeket tekintve a 2017-ben átalakított oktatási rendszert és az „*En a világban*” (Я в світі - YA v sviti) – Gyermekközpontú gondolkodású programot tekinthetjük elsősorban. A program számos kifejezetten biztató elemet tartalmaz, mint például a kompetencia alapú nevelés és fejlesztés, valamint a kötelező óvodai nevelés bevezetését, bár csak 5 éves kortól. A

programban a Finn-modell átvételére törekedtek, erre utalnak a smart táblák megjelenése, az egyéb IKT eszközök alkalmazása, valamint a számítástechnikai ismeretek bevezetése az óvodai nevelésbe. Az egészségre nevelés is kiemelt szempontként szerepel a programban, méghozzá az úszásoktatás fejlesztésével, amelyhez kismencedei, uszodai és tornatermi foglalkozásokat írnak elő.

### *Gyengeségek*

A gyengeségek közé sorolható, hogy bár bevezették az 5 éves kortól kötelező óvodai nevelést, az infrastruktúra fejlesztése és kibővítése nem követte a változásokat, így az óvodai férőhelyek száma teljesen elmarad a kellő számtól. A pedagóguspálya presztízse szintén alulmúlja a megfelelő szintet. A bérezés a hazai kezdő bérek tizedét éri el csupán. Az óvodai nevelés és az oktatás területe általánosságban is folyamatos munkaerőhiánnyal küzd. Az intézményi formák korlátozottsága szintén problémát, gyengeséget jelent. A programban lefektetett rendkívül színvonalas ötleteket is nehéz kivitelezni, ha az oktatás folyamatos forráshiánnyal küzd. A centralizáltság szintén a gyengeségek egyik forrása. A nemzetiségi nevelés hiánya szintén a gyengeségek közé sorolható, akár csak a pedagógusok állandó túlterheltsége.

### *Lehetőségek*

A 2017-es oktatási törvény módosítása számtalan lehetőséget rejt magában. Ezek között találhatjuk a magánintézményi rendszer kialakításának lehetőségét, amely könnyítene a túlterheltségen és újabb álláslehetőségeket biztosítana. A magyar állami támogatással megvalósult „*Határon túli óvodák fejlesztési programja*” sok lehetőséget tartogatott az intézményeknek. Számos infrastrukturális fejlesztés valósult meg ebből a forrásból. Az élménypedagógiai törekvések szintén üdvöztetőek. A 2017-es módosítások talán egy „lángyuló” centralizáció irányát vetítik elő. Itt szerepel továbbá az is, hogy a pedagógusok szabadidejét meghosszabbítanák. A pedagógusképzésben résztvevő hallgatók pedig rengeteg potenciállal bírnak. A Kárpátaljai Pedagógus Szövetség megerősítésével további számos lehetőség megnyílna az oktatásfejlesztés előtt.

### *Veszélyek*

A veszélyek között meg kell említeni a program módosításában rejlő veszélyeket. Sajnos egy változtatás sem zajlik veszteségek nélkül, így számos veszélyt tartogatnak. A „mini iskolák” vagy előiskolák rendszere a gyermekek fejlődésében okozhat sérüléseket. Az életkoruknak nem megfelelő feladatok végzése veszéllyel járhat. További veszélyt jelent, hogy aki nem nyer felvételt az állami óvodai férőhelyekre, és nem engedheti meg magának a magán óvodai nevelést, egyszerűen kiszorul az óvodai nevelés rendszeréből. A módszertani reformokban rejlő lehetőségekhez feltétlenül forrásokat kell csatolni, különben nem kivitelezhetőek. A mintaóvodákban bemutatott teljesítmények nem adnak releváns képet az óvodai nevelés általános helyzetéről. A személyi feltételek, az állomány bővítésének elmulasztása szintén veszélyekkel járhat.

## Összehasonlító elemzés

Az összehasonlító elemzés során az óvodai élet mindennapjainak, főként gyakorlati területeihez tartozó legfontosabb tényezőket vizsgálom.

### *Gyermekkép, óvodakép*

Az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja a gyermekkép, óvodakép tekintetében kitér többek között az egyedi személyiség fontosságára, a személyiséget befolyásoló tényezőkre, az életkori sajátosságokra és a szükségletekre. Alapvetően gyermekközpontúságot tükröz, a személyiség kibontakoztatására, valamint a hátrányok csökkentésére törekszik. Az óvodakép tekintetében úgy vélekedik, a nevelés elsődleges színtere a család, ám ezt megerősíti és kiegészíti az óvodai nevelés. Az óvodák és az óvodai nevelés szakmailag önállóan tekinthető. Funkcióit tekintve óvó-védő, szociális és nevelő-személyiségfejlesztő funkciókat tölt be. A Kárpátalján érvényben lévő óvodai nevelési dokumentációk alapján a gyermekképre nincs külön fejezet vagy utalás. Az „*Én a világban*” programban átfogóan jelenik meg, azonban a gyermekközpontúság itt is hangsúlyos. Az óvodakép tekintetében a családi nevelés itt is fókuszba került. Az oktató funkció válik hangsúlyossá, amely az iskolaérettségi trenírozás formájában jelenik meg.

### *Óvodai nevelés célja, alapelvei*

Hazánkban az óvodai nevelés célja a harmonikus fejlődés elősegítése, a személyiség kibontakoztatása. Elsődleges cél továbbá a hátrányok csökkentése, valamint az életkori és egyéni sajátosságok, az eltérő fejlődési ütem figyelembe vétele. Az alapelvek tekintetében a személyiség elfogadása, a személyiségfejlődés elősegítése a hangsúlyos. A pedagógiai hatás a személyiséghez igazodik. Kárpátalján az óvodai nevelés célja egy holisztikus szemléletmódú megközelítés, amely változatos fejlődést biztosít. A gyermekek fejlesztése a hajlandóságaik, képességeik, egyéni, mentális és fizikai jellemzőik, kulturális igényeik szerint zajlik. Az erkölcsi normák kialakítását már óvodás korban központi kérdésnek tekintik. A személyiséget meghatározó tényezők a fizikai, pszichológiai és társadalmi fejlődés jegyeiben keresendők. Az alapelvek hozzáférhetőséget és differenciálást ígérnek. A legfontosabb alapelvek az oktatás, képzés és rehabilitáció. A fejlesztés pedig személyiségorientált.

### *Általános feladatok*

Ha az általános feltételeket vizsgáljuk, hazánkban a testi és lelki szükségletek, az egészséges életmód (benne a gondozási feladatok, a mozgás, valamint a prevenció), az érzelmi, erkölcsi és közösségi nevelés (az érzelmi biztonság, pozitív kapcsolatok, Én-tudat, önkifejezés, szocializáció), valamint az anyanyelvi-, értelmi fejlesztés és nevelés (holisztikus mintaadás, egyéni érdeklődés, tapasztalatok és ösztönzés) jelenik meg. A Kárpátalján érvényben lévő rendelkezések értelmében az általános feladatok között a fizikai, szellemi és lelki egészséget, a hagyományok és értékek tiszteletét, a társadalmi alkalmazkodást és adaptációt, a nyelvi nevelést, valamint az írás-olvasástanulást találjuk.

### *Óvodai élet megszervezése – személyi és tárgyi feltételek*

A személyi feltételek tekintetében itthon középpontban a gyermek áll, a kulcsszereplő pedig az óvodapedagógus. Őket a segítő, nem pedagógus személyek, valamint a speciálisan képzett szakemberek támogatják. A tárgyi feltételeket tekintve biztosítani kell a pedagógiai program-

hoz szükséges eszközöket. Az eszközöknek meg kell felelnie a biztonsági és kényelmi szempontoknak. Elsősorban a mozgás- és játékgényt kell kielégíteniük. Kárpátalján a szubjektív feltételek között találjuk a szakképzettség meglétét, valamint a pedagógusokat itt is segítő személyzet támogatja. A tárgyi feltételek értelmében (a 2017-es módosításoknak megfelelően) minden óvodának rendelkeznie kell tornateremmel, számítógépes szobával, interaktív táblával.

### *Óvodai élet megszervezése – tevékenységek formai elvárásai*

A hazai óvodai nevelés értelmében az óvodai élet megszervezésében, a tevékenységi formák elvárásaiban a legfontosabb elemek a napi- és heti rendek megszervezése, a párhuzamosság és differenciálás elve, a fokozatosság elve, a csoportos és egyéni munkaformák kialakítása, a nagy- és mikrocsoportos foglalkozási formák alkalmazása, az egyéni szükségletek figyelembe vétele, a helyi szokások figyelembe vétele, a rendszeresség és ismétlődés elve, a folyamatosság és rugalmasság, valamint a gondozási feladatok ellátása. A kárpátaljai óvodai nevelés tekintetében az oktatási tevékenységek időtartama, valamint a foglalkozások száma a gyermekek életkorához igazodik (kisgyermekek: 10-15 perc, óvodás korban: 15-25 perc (5-6 foglalkozás), idősebb óvodás kor: 25-35 perc (7-8 foglalkozás). A dokumentációk nyelve minden esetben az ukrán. A hangsúly a mozgásra, a mozgásos tevékenységekre tevődik. A tevékenységek nagy részét a délelőtti órákra szervezik, kivéve a mozgást és a vizuális tevékenységeket, amelyek délutánra is tervezhetőek.

### *Tevékenységek – Játék*

Magyarországon a legfontosabb játéktevékenység maga a játék, a szabadjáték. A játéknak mindennaposnak, hosszantartónak és zavartalanoknak kell lennie. A játék során a gyermekek elsődleges társa a felnőtt, majd később a társai. A játékhoz minden esetben megfelelő helyet és eszközt kell biztosítani. Az élményszerűség és elmélyülés jellemzi. A tervezésben meg kell jelennie. A kárpátaljai óvodai nevelésben a játék szintén az óvodai nevelés alapvető formáját képezi, a tanulásban is alkalmazható. A kreatív játékokat preferálják (történet-szerepjáték, építő-konstruáló, dramatizáló). Több esetben stressz kezelésre is alkalmazzák.

### *Tevékenységek – Ének-zene (Stúdiók)*

Az ének-zene területén az ONAP értelmében a dalok, mondókák, a népi játékok fontos szerepet töltenek be a tevékenységek során. A zenei fogékonyság kialakítása, a zenei ízlésformálás (klasszikus és kortárs), az éneklés, a zenei élmények nyújtása, a bemutatás, a közös játék, a tánc, a ritmus és mozgás fejlesztése, a zenei anyanyelv kialakítása, a zenehallgatás fontossága, a hangszerekkel való megismerkedés, a spontaneitás, improvizáció és a kreativitás szintén fontos feladatait képezik az óvodai zenei nevelésnek. Kárpátalján a zenei nevelés sokszor ki-szervezett stúdiók formájában valósul meg. A nevelési terv központi jóváhagyását követően lehet a tevékenységeket megtartani. Az éves tervbe mindenképp illeszkedniük kell a foglalkozásoknak. Heti 1-2 alkalommal kell megszervezni az esztétikai stúdiókat (képzőművészet, művészi munka, játékos hangszerek, koreográfiai, énekes, színházi). Az egyes stúdiófoglalkozásokon összesen 10-12 gyermek vehet részt.

### *Tevékenységek – Rajzolás, festés, mintázás – képzőművészeti tevékenység*

A vizuális nevelés során hazánkban a legfontosabb tevékenységek a rajzolás, mintázás, festés, kézi munka, konstruálás. Ezen tevékenységeken kívül fontos továbbá a műalkotásokkal való



ismerkedés, a népművészet ismerete, az esztétikai élmények nyújtása, a térbeliség kialakítása és fejlesztése, a fantáziavilág mozgósítása, valamint a tér-szín-forma ismerete. A kárpátaljai óvodai nevelés vizuális tevékenységei főként az önkifejezést célozzák, a tevékenységi formák között találjuk a rajzolást, modellezést, konstruáló tevékenységet, művészeti munkát. Az esztétikai stúdiók (képzőművészet, művészeti munka) heti 1-2 alkalommal kerülnek megrendezésre.

### *Tevékenységek – Mozgás*

A mozgás a hazai óvodai nevelés területén rendszerességet ír elő. A gyermek egészségét (testilelki) tartja szem előtt. Az életkori sajátosságokat is figyelembe véve az egyéni fejlettséghez igazodik, a nagy- és finommozgásokat egyaránt fejleszti, nagy hangsúlyt fektet a kondícióra, valamint a spontán, szabadjátéokra. Előnyben részesíti a komplex testmozgásokat, valamint a problémamegoldó képességet. A mozgás mindennap megjelenő tevékenységi forma. A Kárpátalján megvalósuló testi nevelés a test edzésétől az egészségügyi, higiéniai kérdések elsajátításáig terjed. Érinti az étkezést, a sétákat, a kirándulásokat, az alvást, a motoros (nagy- és kismozgások, finommotorika) tevékenységeket. A testnevelési idő korlátai, keretei az előírásnak megfelelően az alábbi formában és időkeretben valósulnak meg: korai életkor - 2-3 óra, fiatalabb óvodai kor - 3-4 óra, idősebb óvodai korosztály - akár 4-5 óra.

### *Tevékenységek – külső világ tevékeny megismerése, Kora gyermekkori kultúra, ökológiai nevelés*

A hazai külső világ tevékeny megismerése az aktivitásra, érdeklődésre épít. A természeti-emberi-tárgyi környezet hármasa határozza meg. Ügyel a forma, a mennyiség, a téri viszonyok megismerésére. Fontos, hogy a gyermek felfedezze környezetét, a környezeti, földrajzi viszonyokat, a család és kultúra részeit, a hagyományokat, a matematikai tartalmú tapasztalatokat, a mennyiségi, alaki, nagyságbeli és téri viszonyokat, az idő, hely, eszköz hármását, valamint a környezettudatosságot. A kárpátaljai ökológiai nevelés, valamint a kora gyermekkori kultúra tevékenység különböző témaköröket ír elő. Ezek a területek: a természeti jelenségekre vonatkozó fogalmak kialakítása, az ökológiai világnézet elemeinek bemutatása, a pozitív érzelmi értékek kialakítása, a természeti környezethez való pozitív viszony kialakítása, gyakorlati készségek és képességek mozgósítása a természetszerű használat érdekében, valamint az etnikai hagyományok tisztelete.

### *Tevékenységek – Munka jellegű tevékenység*

A munka jellegű tevékenységek során hazánkban a játékkal teli cselekvő tapasztalást helyezik a középpontba. A napi feladatok (naposság, egyéb felelősi munkák), a közös és önálló munkavégzés, az önkéntes tevékenységek, az attitűdkialakítás és formálás, a kitartás, az önállóság és felelősségtudat kialakítása, a céltudatosság, a közösségi kapcsolatok erősítése, valamint a tudatos szervezés tartozik a kiemelt feladatai és céljai közé. A Kárpátalján megvalósuló óvodai nevelés elsődleges célja a munkaerő-nevelés megalapozása. Az erkölcsi nevelés során az egyik legfontosabb összetevő a munkára való felkészítés. Az egyes munkaformák alapvető készségeik és képességeik kialakítása. Fontos továbbá, hogy érdeklődjenek a felnőttek munkája iránt, valamint a csoportos és egyéni munka vonzóvá tétele is nagy hangsúlyt kapott. Feladata továbbá, hogy az erkölcsi motivációt felébressze, a munka szabályait megismertesse, a kölcsönös segítségnyújtás igényét kialakítsa.

## Összegzés

A tanulmányi út során szerzett tapasztalatok, valamint az interjú készítéséből nyert tapasztalatok fényében elmondható, hogy a Magyarországon folyó óvodai nevelési munka bár számos ponton egyezést mutat a Kárpátalján megvalósuló óvodai neveléssel, alapjaiban eltér attól. Az Ukrán óvodai nevelési törvény módosításának köszönhetően számos fejlesztés látott napvilágot, a módszertani szabadság és az infrastruktúra fejlesztése jelenti a legnagyobb kihívást. A nemzetiségi, etnikai nevelés hangsúlyozásával a néphagyományok tisztelete, az örökség fenntartása és ápolása lehetővé válhatna.

## IRODALOM

363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról

DEZSŐ Renáta Anna (2015a): A diverzitás lehetséges elméleti keretei a neveléstudományokban. *Autonómia és Felelősség*, I, 1. szám. 32-44.

DEZSŐ Renáta Anna (2015b): Plurális intelligencia-koncepciók, tanulásközpontú pedagógiai megközelítések és az inkluzivitás összefüggései. In: Arató Ferenc – Varga Aranka (szerk.): *Befogadó egyetem. Az akadémiai kiválóság fejlesztése az inklúzió szempontjainak érvényesítésével.* PTE BTK Neveléstudományi Intézet, Pécs. 75-88.

FELDMAN, D. H. (1980): *Beyond Universals in Cognitive Development.* Ablex Publishing, New York.

GARDNER, H. (1993): *Frames of Mind.* Basic Books, New York.

GARDNER, H. – FELDMAN, D. H. – KRECHEVSKY, M. (1998a): *Project Spectrum.* Teachers College Press, New York.

GARDNER, H. – FELDMAN, D. H. – KRECHEVSKY, M. (1998b): *Building on Children's Strengths. The Experience of Project Spectrum.* Teachers College Press, New York.

SÁNDOR-SCHMIDT Barbara (2016): A Diverzitás Perspektívája A Spektrum Szemléletmódban. *Autonómia és Felelősség*, II, 2-3. szám. 29-43.

ЗАКОН УКРАЇНИ Про дошкільну освіту (Відомості Верховної Ради України (ВВР), 2001, № 49, ст.259)

SÜTŐ ÉVA

## SZAKKÉPZŐ ISKOLÁSOK CÉLJAINAK ÉS TANULÁSI MOTIVÁCIÓJÁNAK KAPCSOLATA

### Összefoglaló:

*A teljesítménykényszer nagy terhet ró az emberiségre. A felnőtteknek a munkahelyen kell helyt állniuk, a tanulóknak pedig az iskolában kell a követelményeket teljesíteniük. A diákság egy szegmense – ők azok, akik szakképző iskolába járnak – nem érzik ezt a terhet, náluk a tanulási motiváció alacsony szintje tapasztalható. A pedagógusokra hárul a feladat, hogy ezeket a diákokat bevonják az osztálytermi eseményekbe. A kérdőíves kutatás eredményei választ adnak arra, hogy az osztálytermi környezet milyen mértékben befolyásolja a tanulási motivációt, melyek azok a tényezők, amelyek jobb teljesítményre sarkallnak, mely faktorok azok, amelyek a diákokat a tanulást kerülő célok felé irányítják. Választ kapunk továbbá arra, hogy a megkérdezett diákok az elsajátítási célokat vagy inkább a viszonyító célokat preferálják a középfokú oktatási intézményekben eltöltött éveik alatt.*

**Kulcsszavak:** szakképző iskola, tanulási motiváció, osztálytermi környezet

### Bevezető

A gyermekek kíváncsisággal, megismerési és elsajátítási vágygal jönnek a világra. Az ismeretszerzés, az őket körülvevő világ megismerése, a különböző kompetenciák megszerzése (járás, ajtó kinyitása stb.) számunkra örömforrás. Az izgalmas tanulás után következnek a formális tanulás szinterei: az óvoda és az iskola (RÉTHY, 2016). Az az óvodás, aki annyira érdeklődik az olvasás és írás elsajátítása iránt, gyorsan válik felületes 10 évesé, aki kerül az olvasást és utálja a matekot (AMES, 1990; MAEHR – MEYER, 1997). Látványosan csökken tehát a tanulási kedv, sok esetben megjelennek a teljesítménykudarcok (RÉTHY, 2016).

Ezek után nem meglepő, hogy a szakképző iskolák/szakgimnáziumok tanulóinak motivációja alacsony szinten áll, holott motiváció nélkül nincs tanulás. Ezek a diákok nem szeretnek tanulni, rendszerint nem is tanulnak. Ez viszont konfliktusokhoz és iskolai kudarcokhoz vezet, ami rányomja a bélyegét az iskolában eltöltött időre.

A pedagógusok feladata, de egyben célja is, hogy az osztályteremben ülő diákok figyelmét felkeltsék, irányítsák, fenntartsák, különböző feladatok elvégzésére ösztönözzenek, azaz a diákok tanulási motivációját növeljék (FEJES, 2015).

### Motiváció

A motiváció szó a *movere* latin igéből ered, amely *mozgást* jelent. A motivációs elméletek a viselkedés irányítására vonatkoznak, és arra keresik a választ, hogy mi mozgósítja az egyéneket bizonyos tevékenységek vagy feladatok elvégzésére (PINTRICH, 2003).

A „személyes befektetés” kifejezés az emberek cselekvéseire utal. A befektetés metafora azt sugallja, hogy minden személy rendelkezik bizonyos erőforrásokkal. Mindenki rendel-

kezik idővel, energiájának egy szintjével, valamint tudással és képességekkel, amelyeket mozgósíthat minden egyes szituációban – legyen az iskola, játszótér, avagy munka. A kulcskérdés tehát az, hogy ki, mikor és hogyan fekteti be az idejét, energiáját és tehetségét egy bizonyos tevékenységbe (MAEHR – MEYER, 1997: 393). URDAN – SCHOENFELDER (2006) hasonló definíciót alkalmaz, amely szerint a motiváció a pszichológia és a viselkedés olyan szegmense, amely azt befolyásolja, hogy az egyének mire áldoznak idejükből, mennyi energiát fektetnek egy adott feladatba, hogyan gondolkodnak és éreznek egy adott cél iránt, mennyi ideig tartanak ki egy adott tevékenységgel kapcsolatban.

MCCLELLAND (1985) motivációs elmélete szerint az egyén viselkedését a teljesítmény, a hatalom és az affiliációs motívumok alakítják. A *teljesítmény motívum* (need for achievement) a sikerre, a kitűzött célok elérésére, nagyobb hatékonyságra irányul. A *hatalmi motívum* (need for power) a befolyásolás, a kontroll alatt tartás igényét mutatja, az egyén számára különösen fontos az elismertség kivívása, a hatalomért való küzdelem, a versengés, a konfrontáció. Az *affiliációs vagy kötődési motívum* (need for affiliation) az elfogadottság, a kapcsolatok iránti igényt jelöli, a kapcsolatok fenntartására, az együttműködésre ösztönöz.

## Tanulási motiváció

Az oktatási gyakorlatban a motiváció rendkívül fontos volt a múltban, de ugyanúgy fontos lesz a jövőben is. Az osztályterekben ülve, rendszeresen beszélgetve a tanárokkal és a tanulókkal, világossá vált, hogy a motiváció *a tanítás és a tanulás szíve* (AMES, 1990; MAEHR – MEYER, 1997).

Roth (1969) szerint a tanulási motiváció a tanulás érdekében kifejtett erőfeszítés készsége, Correll (1966) a tanulásra való ösztönöztséget tekinti tanulási motivációnak (idézi RÉTHY, 2001). RÉTHY (2001) definíciója szerint a tanulási motiváció alatt azt a tanulási tevékenységre készítendő belső feszültséget értjük, amely mozgósítja, irányítja, integrálja a tanulást.

A tanórákon egy tanteremben akár 25 vagy még több tanuló is jelen van. A tanárok gyakran szembesülnek azzal a ténnyel, hogy az osztályteremben a velük szemben ülő diákok közül néhányan folyamatosan kerülik a kihívásokat (AMES, 1990). A motiváció az egyén nem egy állandó jellemvonása. Ez azt jelenti, hogy nemcsak a tanulók motivációja különbözik nagyban egymástól, de a motivációjuk szintje is változhat az adott szituációtól függően, de változhat az osztályteremmel vagy iskolával kapcsolatos érzéseik függvényében is (LINNENBRINK – PINTRICH, 2002).

A pedagógusok feladata, hogy emeljék diákjaik motivációját. Azok a hatékony iskolák és azok a hatékony tanárok, akik fejlesztik a célokat, a hiteket és az attitűdöket a tanulóknak, amelyek aztán egy hosszú távú elköteleződést alakítanak ki, és hozzájárulnak a tanulásban való minőségi részvételhez (AMES, 1990).

## A célorientációs modellek

PINTRICH (2000a: 94) definíciója szerint a „*célorientáció terminus gyakran használt fogalom annak kifejezésére, hogy a teljesítménycélok nem szimplán távlati célok vagy általánosabb célok, hanem a feladatok felé egy általánosabb orientációt reprezentálnak, amelyek magukba foglalnak számos kapcsolódó meggyőződést a tervek, a kompetenciára, a sikerre, a képességre, az erőfeszítésre, a hibákra és a normákra vonatkozóan*”.

A *személyes célok* (vagy személyes célorientáció) specifikus célokra vonatkoznak, amelyeket az egyének igyekeznek elérni egy adott teljesítményszituációban. Habár a célok számos változata létezik, a legtöbb kutató a céloknak csupán két típusát vizsgálta: az elsa-

játítási célokat (mastery goals) és a viszonyító célokat (performance goals) (PINTRICH, 2000a). A két cél megnevezésére számos kifejezés használatos, mint például tanulás – teljesítmény (learning – performance), feladat – képesség (task – ability), elsajátítás – teljesítmény (mastery – performance). JÓZSA Krisztián (2002) a *mastery goal* és *performance goal* kifejezésekre az *elsajátítási cél* és *viszonyító cél* megjelöléseket használta, véleménye szerint ez tükrözi legjobban az angol kifejezések jelentését, ezért a továbbiakban én is ezeket a terminusokat használom. AMES (1992: 262) szerint ezek a célok arra orientálják a tanulókat, hogy „*elsajátítsanak új készségeket, megpróbálják megérteni a feladatokat, fejlesszék a kompetencia szintjüket vagy elérjék az elsajátítás érzését, amely a saját referencia normákon alapszik*”.

Ezzel szemben a viszonyító célok a tanulókat arra orientálják, hogy a saját képességeikre és értékeikre fókuszáljanak, azért, hogy meghatározzák azokat a képességeiket, amelyekkel túlteljesíthetnek más tanulókat, és megkapják ezáltal a közösség elismerését a kiemelkedő teljesítményért (AMES, 1992; PINTRICH, 2000b).

Az elsajátítási célok kapcsolatot mutatnak a kompetenciák és a készségek fejlődésével, és általában úgy, hogy az összefügg a belső normákkal (például: Megtanultam? Fejlődtem?). A viszonyító célok kapcsolatot jelentenek a kompetencia bizonyítására másokhoz képest, amely megmutatkozik az ügyességben vagy mások túlteljesítésében. Az egyének általában nagyra értékelik a személyek közötti összehasonlítást (Jobban csináltam, mint más tanulók az osztályban?). Az elsajátítási és a viszonyító célok tovább oszthatók teljesítménykereső és teljesítménykerülő célokra, így a felosztás egy 2 x 2-es mátrix-szal szemléltethető (PINTRICH, 2000a). A 2 x 2 célorientációs modellt az 1. táblázat tartalmazza.

1. táblázat: A célok teljesítménykereső és teljesítménykerülő formái

	<b>Teljesítménykereső</b>	<b>Teljesítménykerülő</b>
<i>Elsajátítási cél</i>	Az elsajátítandó feladatra, a tanulásra, a megértésre fókuszál.	Középpontban a félreértés elkerülése, a nem-tanulás vagy nem alapos megértés elkerülése áll.
	Egyén saját fejlődése, a folyamat, a feladat alapos megértése jellemzi.	Nem rossznak lenni, viszonylag nem rosszul csinálni a feladatot.
<i>Viszonyító cél</i>	Arra fókuszál, hogy kiváló legyen, jobb legyen másoknál, a legkedvesebbnek tűnjön, a legjobb legyen a feladatban összehasonlítva másokkal.	Alacsonyabb teljesítmény elkerülésére fókuszál, arra törekszik, hogy ne tűnjön ostobának vagy butának összehasonlítva másokkal.
	Normatív viszonyítási pont jellemzi, a legjobb osztályzat megszerzése, a legmagasabb vagy legjobb teljesítmény elérése az osztályban.	Normatív viszonyítási pont jellemzi, hogy ne szerezze meg a legrosszabb osztályzatot, vagy elkerülje a legalacsonyabb teljesítményt az osztályban.

(Forrás: PINTRICH, 2000a: 100)

Az 1. táblázat sorai két fő célt fejeznek ki, amelyekre a tanulók törekedhetnek és megjelennek az elsajátítási és viszonyító orientációk. Az elsajátítási célok (tanulás, feladat iránti elköteleződés) fejlesztik, illetve támogatják a kompetenciát, a tudást, a képességeket. A diákok arra törekcszenek, hogy megszerezzék a pozitív értékelést mások túlteljesítése révén, valamint megpróbálják elkerülni, hogy butának vagy inkompetensnek látszanak (PINTRICH, 2000b).

Elsajátítási teljesítménykereső célok a feladatokon való munkára vonatkozik, azért, hogy fejlessze a készségeit. Az elsajátítási teljesítménykerülő célok magukba foglalhatják a magas követelmények elkerülésének lehetőségét. Viszonyító teljesítménykereső célok magukba foglalják más tanulók túlteljesítésére való koncentrációt. Viszonyító teljesítménykerülő célok esetén az alacsony képesség kinyilvánításának elkerülésére törekszik (SCHUNK, 2005).

Kutatások találtak néhány pozitív korrelációt az elsajátítási célokkal. Azok a tanulók, akik elsajátítási célokra törekszenek, általában tovább kitartanak akkor is, amikor szembesülnek a nehézségekkel, nagyobb hajlandóságot mutatnak, hogy nehéz vagy kihívó feladatokat válasszanak. Ők belsőleg motiváltak, jobban érzik magukat az iskolai feladatokban és mély szintű kognitív stratégiát alkalmaznak. Ezzel szemben a teljesítménykerülő célokra törekvés rendszerint a motivációs hitek és viselkedés negatív mintáival hozható kapcsolatba. Ezek a tanulók sokkal valószínűbb, hogy feladják, amikor szembesülnek a nehéz feladatokkal vagy kudarcral. Ők sekélyebb szintű kognitív stratégiákat használnak (például magolás). Rendszerint nem kérnek tanári segítséget, amikor egyébként szükségük lenne rá (URDAN – SCHOENFELDER, 2006).

Azok a tanulók, akik érzik a valahova tartozás érzését valószínűbb, hogy elsajátítási célorientációt alkalmaznak, és kevésbé valószínű, hogy viszonyító célorientációt választanak. Az osztályteremben alkalmazott feladatok különböző típusai különféle üzeneteket közvetíthetnek a tanulóknak (LINNENBRINK – PINTRICH, 2002). Ahhoz, hogy emelkedjen az elsajátítási cél elfogadása, követelmény, hogy olyan feladatokat alkalmazzunk, amelyek *értelmesek és megfelelő kihívással bírnak* (AMES, 1992). Továbbá, ha a tanárok változatos feladatokat alkalmaznak, megadva a lehetőséget a tanulóknak, hogy válasszanak a feladatok közül, melyek felelnek meg a személyes érdeklődésüknek. Szintén segít, ha csökken a társas összehasonlítás lehetősége (LINNENBRINK – PINTRICH, 2002). Az elsajátítási célok támogathatók azáltal is, hogy megengedjük a tanulóknak, hogy legyen autonómiájuk az osztályteremben, miközben a tanárok hatalmát csökkentjük (AMES, 1992). Adjunk a tanulóknak feladatokat, és engedjük meg nekik, hogy megválasszák, hogy kivel oldják meg azokat, ezzel biztosítjuk számukra az önrendelkezési jogot, és az elsajátítási célok felé orientáljuk őket. Az értékelés és elismerés nagyon fontos a tanulók számára, és nagy szerepet játszik az osztályterem „hangja” erősítésében, hangsúlyozva az elsajátítási vagy viszonyító célokat. Azért, hogy támogassuk az elsajátítási célok elfogadását, az értékelésnek az egyéni fejlődésre kell(ene) fókuszálnia, például az értékelés a tanulók fejlődését akár írásbeli feladatok sorozatán keresztül segítheti, azért, hogy a tanulók inkább a tanulásra és a jobb teljesítményre fókuszáljanak, mint mások túlteljesítésére. A tanulói erőfeszítések egyéni elismerése segíti a perszónális fejlődést és támogatja az elsajátítás orientált tanulási környezetet (LINNENBRINK – PINTRICH, 2002).

Annak ellenére, hogy az elméleti háttér gondosan kidolgozott, jelenleg a 2 x 2 modell érvényességét néhány kutató megkérdőjelezi. A kutatók úgy találták, hogy néhány tanuló nehezen tesz különbséget a négy cél között. A tanulók azt jelezték, hogy különböző okok miatt törekszenek viszonyító célokra (például a társaknál okosabbnak látszani, vagy egyszerűen, mert élvezik a versenyt) (ANDERMAN – PATRICK, 2012).

## A célstruktúrák

Általános nézet, hogy az osztálytermi tanulási környezet az összes tanuló számára közös élményt kínál, de a gyerekek azonos osztályteremben is különféle módon vannak kezelve, és eltérő tapasztalataik vannak. Különböző korábbi tapasztalatokat hoznak magukkal, ezek megjelenhetnek a tanár-diák interakcióban (AMES, 1992).

Elsajátítási célszerkezetet létre lehet hozni, ha a pedagógus:

- a tanulóknak megfelelően kihívó és értelmes tanulmányi feladatot biztosít,
- a tanulókat különböző módon osztályozza, hangsúlyozza és értékeli a fejlődést a társas összehasonlítás és verseny növelése révén, és
- több lehetőséget ajánl a tanulóknak a választásra és az autonómiára az osztályteremben (AMES, 1992; URDAN – SCHOENFELDER, 2006).

A tanulóknak, akiknek választaniuk kellett az iskola által támogatott (például erőfeszítés, teljesítmény) és a barátok által támogatott (például az iskola leértékelése) értékek között, rendszerint azokat a barátokat választották, akik leértékelték a tanulási erőfeszítéseket. Azokban az osztályokban, ahol a barátokkal az interakció nem megengedett, a tanulók kudarcot vallottak. Ellenben, azokban az osztályokban, ahol a tanulók össze tudtak dolgozni a barátaikkal, ezek a tanulók rendkívül motiváltak voltak és magas szinteket értek el. Ezek a megállapítások azt bizonyítják, hogy a társas és tanulmányi célok között az összefüggés befolyásolható az osztálytermi tanári gyakorlatok és szabályok által. A társas és tanulmányi célok közötti potenciális konfliktus csökkenthető, ha nem erőltetjük, hogy a tanulók válasszanak a kettő közül, ezért a tanulóknak meg kell engedni, hogy a feladatokat a barátokkal oldják meg. Amikor a tanárok csak az önálló munkára fókuszálnak, és kevés lehetőséget biztosítanak a tanulóknak, hogy együtt dolgozzanak, a kapcsolati igényeiket nehezen tudják kielégíteni, és néhány tanuló kényszert érez, hogy válasszon a tanulmányi munka és a társas kapcsolatok fenntartása között (URDAN – SCHOENFELDER, 2006).

## Hipotézisek

Feltételezem, hogy

1. a kutatásban részt vevő tanulók többsége a viszonyító célok felé orientálódik,
2. nincs szignifikáns különbség azok között a lányok és fiúk között, aki az elsajátítási célokat preferálják,
3. a tanulók, akiknek a hiányzása 10 nap alatt van, az elsajátítási célok felé orientálódnak,
4. a viszonyító célokat választó tanulóknak több igazolatlan hiányzása van, mint az elsajátítási célokat választóknak.

## A kutatás bemutatása

A tanulási motiváció kutatása egyre növekvő teret kap Magyarországon, a célorientációs megközelítés azonban nem tartozik a kurrens kutatási irányok közé. Nem rendelkezünk olyan mérőeszközzel, amely szakképző iskolások körében alkalmas lehet a célorientációk feltárására, és amelynek eredményei segítenék a gyakorlati alkalmazását (FEJES, 2015).

A kutatáshoz általam készített kérdőív FEJES (2015) általános iskola matematika oktatására vonatkozó kérdőívén alapul. Az elkészített kérdőív 24 állítást tartalmaz. A tanulói kérdőív skálái a célok négyes felosztását követte. A tanulóknak 5 fokú Likert-skálán kellett kifejezniük, hogy egy-egy állítást mennyire érznek igaznak önmagukra nézve. A kérdőív végén 3 nyitott kérdés szerepelt: Mit szeretnek, illetve mit nem kedvelnek az iskolai tanórákon, valamint mit javasolnának a tanároknak, hogy szívesebben vegyenek részt az iskolai munkában. A 2. táblázat példákat tartalmaz a kérdőív állításaiból.

2. táblázat: Példák a kérdőív állításaiból

Skálák	Kérdőívtételek
Elsajátítási teljesítménykereső cél	Fontos számomra, hogy a lehető legtöbb ismeretet megszerezzem az iskolában.
Elsajátítási teljesítménykerülő cél	Egyik célom elkerülni, hogy az iskolában kevesebbet tudjak, mint amennyit lehetne.
Viszonyító teljesítménykereső cél	Az iskolában az a célom, hogy az osztálytársaimnál jobbnak tartsanak.
Viszonyító teljesítménykerülő cél	El akarom kerülni, hogy gyenge tanulónak gondoljanak.

A kutatásban egy kaposvári szakközépiskola 9. és 10. évfolyamos tanulói (75 fő) vettek részt. Azért ezeket a tanulókat választottam, mert a szakközépiskolában tanulók tanulási motivációja alacsony szinten áll. Egy lépcsős mintavételi eljárást alkalmaztam. A kérdőívet a felvétel napján az iskolában tartózkodó négy osztály tanulói töltötték ki. A 75 válaszadó között 32 fiú és 43 lány volt, az eladó, a cukrász és a szakács szakmát tanulók.

A két eladó osztályban én töltöttem ki a kérdőíveket, a másik két osztályban az osztályfőnökök végezték el ezt a feladatot.

A kérdőív eredményeinek elemzése SPSS 21 statisztikai szoftver segítségével történt. A kérdőív megbízhatósága: Cronbach- $\alpha$ : 0.746. A kapott eredmények csak a vizsgálatba bevont osztály tanulóira érvényesek.

### A kutatás eredménye

A 3. táblázat tartalmazza az igazolt és igazolatlan hiányzások, valamint az egyes célorientációk átlagát és szórását:

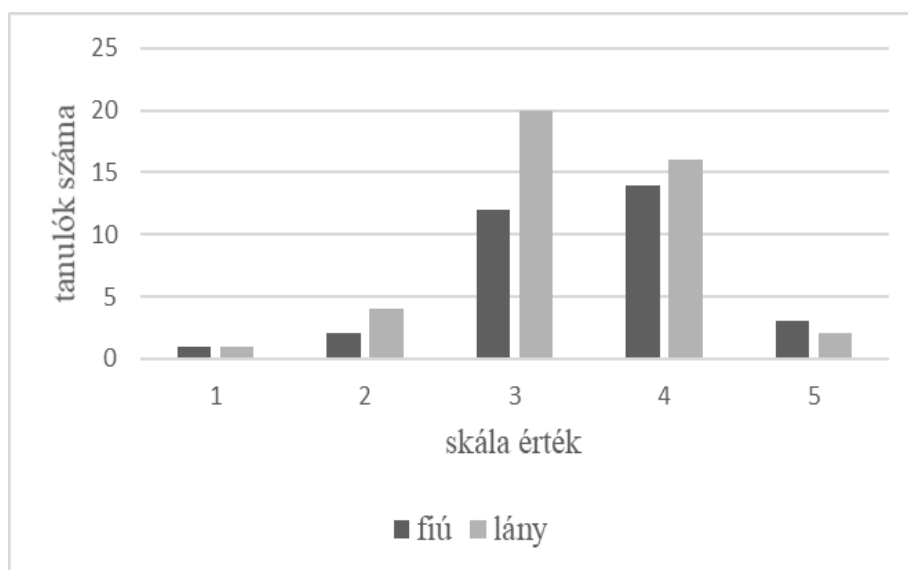
3. táblázat: Hiányzások és célorientációk átlaga, szórása

Descriptive Statistics			
	Mean	Std. Deviation	N
igazolt hiányzás	6,89	1,214	75
igazolatlan hiányzás	10,51	,828	75
elsajátítási teljesítménykereső	3,50	,811	75
viszonyító teljesítménykereső	2,94	,746	75
elsajátítási teljesítménykerülő	3,40	,838	75
viszonyító teljesítménykerülő	2,89	,815	75

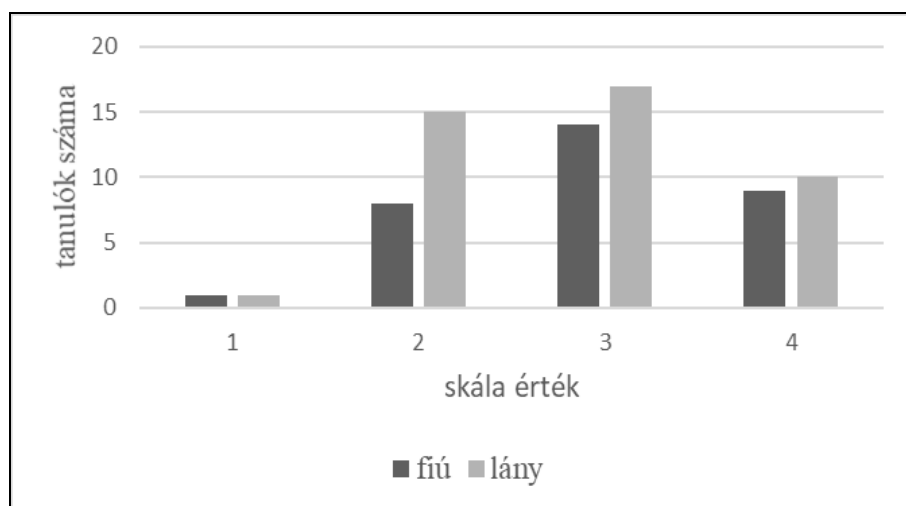
A faktoranalízis eredményei azt mutatták, hogy a tervezett négy célorientációból (elsajátítási teljesítménykereső, elsajátítási teljesítménykerülő, viszonyító teljesítménykereső, viszonyító teljesítménykerülő célok) csak kettő faktor az, amit lehet vizsgálni: az elsajátítási és viszonyító célokat. Az eredményeket az 1. és a 2. ábra tartalmazza.



1. ábra: Elsajátítási célok tanulói választása



2. ábra: Viszonyító célok tanulói választása



A faktoranalízis igazolta a tanulmány elméleti részében szereplő, más kutatók (ANDERMAN – PATRICK, 2012) által megfogalmazott problémát, hogy a megkérdezett diákok egy része nem tud különbséget tenni a 2x2 típusú célok között. FEJES (2015) beszámol arról, hogy a tanulók bizonyos esetben elsajátítási, bizonyos esetben viszonyító célokat alkalmaznak.

A 2. táblázatban szereplő kérdőívtételek elemzése is igazolja a fenti tézist. A diákok 60%-a jelezte, hogy nagyon jellemző rá a következő állítás (4 és 5 jelölt a Likert-skálán), amely teljesítménykerülő cél: „El akarom kerülni, hogy gyenge tanulónak gondoljanak.” A megkérdezett tanulók fele nyilatkozott úgy, hogy számára fontos hogy a lehető legtöbb ismeretet megszerezze az iskolában. Elsajátítási teljesítménykereső cél jelenik meg. Azonban ezeknek a tanulónak, akiknek fontos az új ismeretek megszerzése, háromnegyed részük el akarja kerülni, hogy gyenge tanulónak gondolják. Egyidejűleg jelenik meg a válaszokban a két különböző, egymással ellentétes célorientáció.

Vizsgálva, hogy van-e különbség nemek szerinti választás tekintetében, megállapítható, hogy nincs szignifikáns különbség a lányok és a fiúk választásai között. Nincs korreláció a választott célok és az igazolt vagy igazolatlan hiányzások mennyisége között.

Kb. 100 javaslat jelent meg arra a kérdésre adott válaszok között: mi az, amit szeretnek a tanórákon: Szeretnek: „filmet nézni”, a „játékos feladatokat”, a „csendet”, „a tanár világosan elmagyarázza a tananyagot”, „csoporthmunka”.

Nem szeretik a következő dolgokat: „sokat írni”, „a tanár sokat kiabál”, „zaj van óra alatt”, „dolgozat”, „nem lehet telefont használni óra alatt”, és „sok óra egy nap”.

A diákok javaslatai a tanároknak, hogy szívesebben vegyenek részt az osztálytermi munkában: „ne írjunk túl sokat”, „vidám és játékos órák”, „ne kiabáljanak túl sokat”, „ne csak a tanár beszélhessen”.

## Eredmények a hipotézisek fényében

1. Az a hipotézis, hogy a kutatásban részt vevő tanulók többsége a teljesítménycélok felé orientálódik nem igazolódott. A megkérdezett tanulók kb. fele az elsajátítási célok tételeit választotta.
2. A második hipotézis igazolást nyert, tehát nincs szignifikáns különbség a fiúk és a lányok között, akik az elsajátítási célokat preferálják.
3. Az az állítás, hogy az elsajátítási célokat választó tanulók hiányzása 10 nap alatt van, nem releváns. A hiányzás és az elsajátítási célok között nem mutatható ki kapcsolat.
4. Az a hipotézis, hogy a teljesítmény-célokat választó tanulóknak több igazolatlan hiányzása van, mint az elsajátítási célokat választóknak, nem igaz. Nincs korreláció a választott célok és az igazolt vagy igazolatlan hiányzás között.

## Összegzés

Az alapvető probléma, hogy azonos ösztönző rendszert használnak a pedagógusok minden, az osztályteremben lévő tanuló esetén. Az osztálytermi munkaszervezésnek hat területe van, amely a motivációs bevonódásra ösztönöz: feladat, önállóság, elismerés, csoportmunka, értékelés és idő (AMES, 1990).

A szóbeli rábeszélés egy hatékony módszer lehet, ha segíti a tanulóknak megérteni, hogy az új feladat milyen kapcsolatban áll a korábbi feladattal, amelyben a tanuló sikeres volt. Egy használható modell is segíthet a tanulónak, hogy nagyobb önbizalma legyen a képességei tekintetében, és megcsinálja a feladatokat. A tanár tanulói példát hozhat, akinek hasonló képességei vannak (Jani is meg tudta csinálni a feladatot, te is képes vagy rá. Tudom, hogy meg tudod csinálni.). A tanároknak támogatniuk kell tanítványaikat, hogy felfedezzék a tanulmányi sikert és engedjék, hogy a tanulók a társaikkal együtt oldják meg a feladatot (URDAN – SCHOENFELDER, 2006).

A tanárok, akik megpróbálják emelni a tanórai érdeklődést, át kell(ene) gondolniuk, hogyan támogathatják a motiváló tényezők aktiválását és fenntartását. A tanulási stratégia megtervezésekor számoljanak egy izgalmas tudományos kísérlet elvégzésének lehetőségével vagy használjanak innovatív számítógépes programot. A társas tanulás felkeltheti az érdeklődést és irányítja a tanulókat azon az órán. A pedagógusok emeljék ki az adott tananyag hasznosságát, elősegítve azt, hogy a diákok lássák, hogy az új tananyag hasznos az iskolán kívül vagy a jövőbeli célok miatt (LINNENBRINK – PRINTRICH, 2002).

A motiváció fontos minden tanuló számára az osztályteremben, minden időben. A motivált viselkedés az iskolában a tanulók szituációs helyzetéből következik. Egy „nem-

motivált” tanuló készséges résztvevővé válhat a tanulmányi feladatokban, ha a feladatok hozzá vannak szabva az érdeklődéséhez vagy a tanulók lehetőséget kapnak, hogy kielégítsék a társas igényeiket, azaz együtt dolgozhatnak a barátjukkal az adott feladaton. A tanárok közvetlenül emelhetik a tanulók motivációját olyan kontrollálható tényezők révén, mint a tanítási stílus, a tananyag és az iskolai vagy osztálytermi politikák (URDAN – SCHOENFELDER, 2006).

## **IRODALOM**

AMES, C. (1990): Motivation: What teachers need to know. *Teacher College Record*, 91, No. 3. 409-421.

AMES, C. (1992): Classrooms: goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, No. 3. 261-271.

ANDERMAN, E. M. – PATRICK, H. (2012): Achievement goals theory, conceptualization of ability/intelligence, and classroom climate. In: Christenson, S. L. – Reschly, A. L. – Wylie, C. (eds.): *Handbook of research on student engagement*. Springer Science. 173-191.

FEJES József Balázs (2015): Célok és motiváció. Tanulási motiváció a célorientációs elmélet alapján. Gondolat Kiadó, Budapest.

JÓZSA Krisztián (2002): Tanulási motiváció és humán műveltség. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest. 239-268.

LINNENBRINK, E. A. – PINTRICH, P. R. (2002): Motivation as an enabler for academic success. *School Psychology Review*, No. 31. 313-327.

MAEHR, M. L. – MEYER, H. A. (1997): Understanding motivation and schooling: Where we’ve been, where we are, and where we need to go. *Educational Psychology Review*, 9, No. 4. 371-409.

MCCLELLAND, D. C. (1985): How motives, skills, and values determine what people do. *American Psychologist*, 40, No. 7. 812-825.

PINTRICH, P. R. (2000a): An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, No. 1. 92-104.

PINTRICH, P. R. (2000b): The role of goal orientation in self-regulated learning. In: Boekaerts, M. – Pintrich, P. R. – Zeidner, M. (eds.): *Handbook of self-regulation*. Academic Press, San Diego, CA. 451-529.

PINTRICH, P. R. (2003): A motivational sciences perspective on the role of student motivation in learning and teaching context. *Journal of Educational Psychology*, 95, No. 4. 667-686.

RÉTHY Endréné (2001): A tanulási motiváció elemzése. In: Csapó Benő – Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón. Tanulmányok Nagy József tiszteletére*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 153-161.

RÉTHY Endréné (2016): Miért fontos a tanárok kiegyensúlyozott érzelmi élete, elégedettsége, jólléte? Iskolakultúra, 16, 2. szám. 88-99.

SCHUNK, D. H. (2005) Self-regulated learning. The educational legacy of Paul R. Pintrich. Educational Psychologist, No. 40. 85-94.

URDAN, T. – SCHOENFELDER, E. (2006): Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. Journal of School Psychology, 44, No. 5. 331-349.



## **MÓDSZERTANI KUTATÁSOK**



## BARNA VIKTOR – DANCSHÁZY-NAGY ÁGNES

### A PEDAGÓGUSSZEREPEK VÁLTOZÁSA A KOLLÉGIUMPEDAGÓGIÁBAN

#### **Összefoglaló:**

*A tanulmány arra fókuszál, hogy milyen változásokat szükséges elérni a kollégiumi nevelőtanárok szerepfelfogásában annak érdekében, hogy a korszerű munkaformák és módszerek alkalmazása mind erőteljesebben jelenjen meg a mindennapi gyakorlatukban. Először a „klasszikus” nevelőtanári szerepeket vázoljuk fel, amelyek a múlt és jelen gyakorlatát jellemezték, jellemzik. A tanulmány második részében egy új, kívánatos szerepkészlet bemutatása, elemzése történik. Konkrét példákon keresztül kívánjuk szemléltetni a modern szerepfelfogás elterjedésének fontosságát, szükségességét, amely mögött a tanulók komplex személyiségfejlesztésének igénye áll. Zárásként a téma felsőoktatási aspektusaival is foglalkozunk.*

**Kulcsszavak:** mentor, tutor, facilitátor, coach

#### **Bevezetés**

A kollégiumpedagógia fejlesztésére irányuló törekvések egyik kiemelt területe a kollégiumi nevelőtanárok kompetenciáinak célirányos alakítása a 21. századi nevelési-oktatási kihívások sikeres megválaszolása érdekében. A másik irány a korszerű munkaformák és módszerek minél gyakoribb alkalmazása, amely magától értetődően összekapcsolódik a kollégiumi pedagógusok szereparzenájának átalakulásával, kibővülésével.

A köznevelés aktoraival szemben megváltozott elvárások meg kell, hogy feleljenek az átalakuló társadalmi közeg kritériumrendszerének. A támogató mentor, a tutor, a coach stb. (VAMOS, 2011) szereprepertoárral rendelkező kollégiumpedagógus más-más szempontból közelítheti meg a rábízott diák személyiségfejlesztését, reagálva a kívülről érkező kihívásokra. Tevékenységében át kell állnia arra a paradigmaváltásból adódó attitűdre, mellyel holisztikusan tud foglalkozni a tanulóival. A kollégiumpedagógusnak alkalmasnak kell lennie arra, hogy hitelesen tudja képviselni az intézménytípus által biztosítandó inkluzív környezetet, mely a tanulók képességeinek és érdeklődésének diverzitását, és a hozzájuk rendelhető tevékenységek széles tárházát befogadni, biztosítani és fejleszteni képes. Mindeközben figyelembe véve az új előmeneteli rendszer sajátosságait, fel kell készülnie az intézményen belüli kollégiális segítségnyújtásra, például a gyakornok kollégák beillesztésének segítésére és/vagy mentorálására is.

A valóságban ezek az elvárások a hazai kollégiumi gyakorlatban zömmel elvont kívánalom szintjén jelennek meg, a konkrét megvalósuláshoz több tényező is hiányzik. Ezek közül kiemelhető, hogy nincs a rendszerben olyan kontroll, amely folyamatos figyelemmel kísérné akár a kollégiumi nevelőtanárok módszertani fejlődését, akár az újabb metodikai ismeretek szisztematikus alkalmazását. Sajnos hiányzik a célirányos képzés és továbbképzés is, amire az ilyen elvárásokat joggal építhetnék. Az önfejlesztés pedig inkább csak ott képzelhető el, ahol a vezetők ezt egyértelműen elvárják, nota bene támogatják.



## Hagyományos nevelőtanári szerepek

A kollégiumi szakma – mint „hungarikum” (POGÁNY, 2005: 2) – részben a korábbi hagyományokra támaszkodva, részben egy markáns szakmai irányítás nélküli önmozgásból „építette fel” azt a sajátos tevékenységrendszert, amiben az 1990-es évekig fehér hollónak számítottak a herbarti indíttatástól eltérő szemlélettel és praxissal rendelkező intézmények, pedagógusok.

Igazágtalanok lennének, ha a múltban jellemző és – minden bizonnyal – a jelenbe is áthúzódó nevelőtanári gyakorlatnak csak a negatívumait taglalnánk. A korábban említett konzekvens kontroll hiányában az egyénektől függhetett, hogy milyen szerepeket favorizálnak. És ezen az sem változtatott lényegesen, hogy a *Kollégiumi nevelés országos alapprogramja* (továbbiakban: KNOAP), majd a módosításai határozottabb elvárásokat fogalmaztak meg a kollégiumpedagógusok számára.

Fussuk át, hogy milyen nevelőtanári szerepfelfogásokkal szembesülhettek, szembesülhetnek a kollégisták! (Természetesen egyiket sem tekinthetjük kizárólagosnak, inkább csak dominánsnak egy-egy pedagógusnál.)

*A fegyelmező, büntető.* Szigorú házirend elfogadtatását szorgalmazza, és ahhoz mereven ragaszkodik. Nem igazán törődik a tanulók jogaival, sokszor a vonatkozó jogszabályi előírásokat is sértő módon érvényesíti akaratát (például fegyelmi eljárás nélkül eltanácsolja az általa súlyos fegyelemsértéssel vádolt tanulót). Szinte kizárólag a „rend” megtartására törekszik, fenyeget, szélső esetben lelki (testi?) erőszakot is alkalmaz. Elvárja, hogy a tanulók mindenben teljesítsék az utasításait. A renitenseket pedig szigorúan megbünteti.

*A „portás”.* Az adminisztráció embere, kizárólag arra törekszik, hogy mindig pontos képe legyen a kollégistákról. Fő a biztonság, ezért ellenőrzi a ki- és bejárást, feszes adminisztrációt vezet a tanulók mozgásáról. Szerinte akkor működik hatékonyan az intézmény, ha a kollégisták minél kevesebb időt töltenek az épület falain kívül. Az már nem igazán érdekli, hogy bent a tanulók mivel foglalkoznak.

*A „könyvmoly”.* Szereti a csendet, és ezt elvárja a tanulóktól is. A munkaidejét többnyire olvasással, önműveléssel tölti, mondván, csak az így szerzett tudást, ismereteket tudja átadni a fiataloknak, tehát szervesen kapcsolódik a munkaidejéhez. Általában elvonul, a kollégákkal való kooperációt sem tartja hasznosnak. Elvárja, hogy „magas műveltsége” okán mind a tanulók, mind a tanártársak tiszteljék. Ugyanakkor – az átlagosnál kétségtelenül nagyobb – tudása nem párosul módszertani sokszínűséggel, szükség esetén frontális foglalkozásokat tart, a tanulói tevékenykedtetés nem jellemzi.

*A „láthatatlan ember”.* Kerül minden olyan szituációt, ami akár csak minimális konfliktussal járhat. Mind a munkatársai, mind a tanulók előtt „menekül”, igyekszik magát kivonni a nevelés minden területéről. De a motívumai között szerepelhet a lustaság is. Úgy véli, hogy a kollégiumi nevelőtanári munka nem mérhető (még iskolai mércével sem), ezért tehát fel sem tűnik, hogy a részéről produkált hozzáadott érték a zéróhoz konvergál. Gyakran még a hozzá beosztott tanulókat sem ismeri, de előfordul, hogy a csoportjához tartozó kollégisták sem tudják, hogy ő a nevelőtanáruk.

*A jópofa, népszerűségahajhász.* Az előbbiekhöz képest nagy különbség, hogy keresi a kapcsolatokat, sőt mindent megtesz annak érdekében, hogy elfogadják, szeressék. Mindezt azonban azért teszi, hogy jó színben tüntethesse fel magát, elnyerje a népszerű tanár titulust. Ennek érdekében sokszor elvtelen engedményeket tesz, mintha versenyezne a többi tanárral, hogy ő lehessen a legnépszerűbb. Ezzel persze gyengíti a pedagógusközösséget és – ha van ilyen – az egységes nevelő hatást. A tanulók pedig nem is igazán kedvelik, de tudják, hogy nála találják meg a szabadidős törekvéseikkel szembeni legkisebb ellenállást, vele érdemes „egyezkedni” az informális házirendi könnyítések érdekében.

*A másodállású.* Nem feltétlenül a szó szoros értelmében tekinthetjük annak. Az sokkal gyakoribb, hogy a kollégiumi munkáját nem tekinti fő foglalkozásának. Ennek egyik oka le-

het hivatalos is: az iskolához csatolt kollégiumoknál gyakori, hogy azokat a tanárokat, akiknek nem keletkezik kellő iskolai óraszám, beosztják a hiányzó időre valamilyen kollégiumi tevékenységhez, leginkább tanulószobára, ahol aztán legfeljebb felügyeletet tartanak, és a nevelői tevékenységük ebben ki is merül. És lehetnek olyanok is, akik a fontosabbnak vélt (magán)ügyeiket intézik a munkaidejükben. A virtuális tér csábító kitágulása pedig még inkább eltérítheti őket a fő foglalkozásuk eredményes gyakorlásától.

*A „papucsos”.* A pedagógiai közvélekedésben sem ritka, hogy a kollégiumpedagógusokat a degradáló *papucsos* jelzővel illetik. És sajnos valóban nem kevesen vannak, akik a családi életüket terjesztik ki erre a közegre, jól akarják magukat érezni, tehát pihenni járnak be a munkahelyükre. Szívesen atyáskodnak-anyáskodnak, saját problémáikról szívesen elbeszélgetnek a tanulókkal, de a nevelői tudatosság egyáltalán nem jellemző ezekre a diskurzusokra.

Az eddigi – döntően destruktív – szerepek mellett szerencsére nagy számban voltak, vannak olyan pedagógusok, akik konstruktív szerepfelfogással rendelkeznek, és ezt a kollégiumi nevelés egy-egy szegmensében érvényesítik is. A probléma ezzel leginkább az lehet, hogy kizárólag ezeken a területeken képesek és/vagy hajlandók pozitív megnyilvánulásokra.

*A tanulássegítő.* A szülők és a partneriskolák szinte kizárólagos elvárása, hogy a kollégium segítse a gyermeküket, tanulóikat a jobb iskolai eredmények elérésében. (Nem ritka, hogy az iskolák egyenesen áthárítják a „tanulás” felelősségét a kollégiumokra, és a rosszabb tanulmányi eredményekért az ott folyó tanulássegítő munkának a „gyengességét” okolják.) Ebből kiindulva a nevelőtanárok nagy hányada a saját szakjuk intenzív alkalmazására törekszik. Korrepetálnak, szaktárgyi felkészítő, felzárkóztató vagy tehetséggondozó foglalkozásokat vezetnek. Ez önmagában elismerendő törekvés, de vannak korlátai. Általában azok tudják ezt megtenni, akiknek aktuálisan kurrens szakjuk, szakjaik van/nak. Főleg az érettségi vagy más vizsgatárgyak terén nagy a „kereslet”, esetenként egy-egy dolgozatíráskor van igény más tantárgyi segítségre. Akik viszont nem ilyen szakképesítéssel rendelkeznek, kevésbé vagy egyáltalán nem tudnak részt venni a szaktárgyi tanulássegítésben.

A másik veszélyforrás, hogy ha valaki csak ezzel az oktatási jellegű tevékenységgel foglalkozik, más nevelési feladatokban nem vagy csak vonakodva vesz részt.

*A szabadidő-szervező.* A tanulók növekvő leterheltsége ismeretében egyre nehezebb ezt a szerepkört betölteni. Az ilyen indíttatású kollégák igyekeznek hasznos és tartalmas időtöltéseket kiajánlani és vezetni, de tisztában vannak azzal, hogy a mind inkább szűkülő időkeretben nincs könnyű dolguk. Pedig ez az a terület, ahol leginkább operálni lehet a kreatív ötletekkel, a vonzó tartalmakkal, a tanulói aktivitás kiváltását eredményező módszerekkel, munkaformákkal.

*A demokrata.* Sok kollégiumpedagógus vallja, hogy csak demokratikus légkörben, a tanulókkal való együttműködésben lehet jó kollégiumot „csinálni”. Arra törekednek, hogy az intézményi szabályozórendszerben arányosan legyenek jelen a jogok és kötelességek, és a tanulói jogokat semmi se korlátozza. Az őket érintő ügyekben rendszeresen kikérik a hozzájuk tartozó kollégisták véleményét, és döntéseiknél nagymértékben figyelembe veszik azt. Vannak, akik a demokrácia témakörben szerveznek foglalkozásokat, és – jó esetben – ők lehetnek a diákönkormányzat segítői is. Sajnos gyakran éri őket kritika a „keményvonalas” kollégáiktól.

*A testedző.* A szabadidő egészséges eltöltésének híve, ezért arra sarkallja a tanulókat, hogy kapcsolódjanak be az általa vezetett edzésprogramokba. Nem kell feltétlenül testnevelőnek lennie, elég, ha valamely sportágban kellően otthon van, ismeri azokat a lehetőségeket és korlátokat, amelyek az adott korcsoport edzését befolyásolhatják. A mindenképp pozitívnak számító törekvés gátja lehet az intézmény alacsony szintű sporteszköz-ellátottsága.

*A művész.* A testedzőhöz hasonlóan a saját érdeklődésére és kompetenciáira támaszkodva próbálja a tanulók szabadidejét értelmes mederbe terelni. Itt is feltétel a megfelelő eszközpark.

*Az ismeretterjesztő.* Ellentétben a *könyvmollyal*, tudását igyekszik mind nagyobb körben terjeszteni. A tanulók számára érdekes témákban tájékozik, azokhoz rendelt szakköröket hirdet, vezet. Erénye lehet, hogy alkalmazza az adekvát infokommunikációs eszközöket, ki-

használja a közösségi média előnyeit. Tevékenysége akkor lehet igazán hatékony, ha nem áll meg az ismeretterjesztés szintjén, hanem elindul a tehetségsegítés irányába.

## Modern szerepek

Ahhoz, hogy a kollégiumpedagógusok szereparzenálját gazdagítani tudjuk, nem egyszer ki kell lépnünk a nevelés-oktatás világából, és a reálszférában kell tájékozódni, hogy adaptálni tudjuk az ott már hatékonyan alkalmazott szerepeket a kollégiumi nevelés területére. Természetesen lehetnek olyan intézmények és pedagógusok, akik az önfejlesztésüket ebben az irányban is megkezdték, vagy épp már alkalmazzák is az új szerepkészletet.

Vegyük sorra, hogy milyen korszerű nevelőtanári szerepeket lehet (kell?) megjeleníteni a kollégiumi nevelés gyakorlatában! Először azokkal foglalkozunk, amelyek inkább a kollégiumi tanulók kisebb-nagyobb közösségeinél alkalmazhatók.

*A projektmenedzser.* Azért kezdjük ezzel, mert a hivatalos neveléspolitikai is támogatja a projekt-szemléletű tanulás-szervezést. Az iskolákban és számos kollégiumban is rendszeresen szerveznek projektnapokat, témaheteket, amiben a pedagógusoknak kulcsszerepe van. A szerep újszerűsége azonban épp abban rejlik, hogy a hagyományos kezdeményező-végrehajtató-ellenőrző szerepegyüttesből ki kell lépni, helyette a motiváló-koordináló-támogató szerepkörre kell váltani, amelyben a rugalmasság, dinamizmus, gyorsaság, hatékonyság, emberközpontság dominál.<sup>91</sup> Hinni kell abban, hogy a kollégistáknak lehetnek kreatív ötleteik, tehát ezeket kell egy adott témához társítani, majd a lehető legnagyobb önállóságot – és persze a szükséges feltételeket, eszközöket – biztosítani számukra a megvalósításhoz. Közben pedig arra is kell figyelni, hogy a közös munkában résztvevő tanulók közt érdemi legyen a kooperáció, és arra is, hogy a közreműködők megtalálják a saját helyüket, szerepüket a projektben.

A KNOAP ebből a szempontból kellő szabadságot ad arra, hogy az adott intézmény sajátosságaihoz igazodó témákban lehessen projekteket szervezni.

*A mediátor.* Ez a szerepkör sem teljesen idegen a kollégiumi életben. Ma már jogszabályi előírás is vonatkozik arra, hogy a fegyelmi eljárást megelőzően ún. egyeztető eljárást kell folytatni. A szabálykövető intézményekben tehát már megjelent a mediáció, vagyis a konfliktusban érdekelt felekkel történő egyeztetés. Az újdonság viszont épp abban lehet, hogy nemcsak a fegyelmi ügyekbe lép be a mediátor-pedagógus. A tanulók közti mindennapos érintkezés során kialakuló kisebb-nagyobb konfliktusok kezelésében is hatékonyan lehet alkalmazni ezt a szerepet. A mediátor „középen áll, egyezteteti az álláspontokat, mindeközben megmutatja a feleknek egy békés kommunikáció lehetőségét. Egyezkedést segítő technikákat alkalmaz, megfogalmazza a problémákat, felfedi a valódi érdekeket és igényeket. Az egyezkedés folyamatát lépésekre bontja, így közelíti az álláspontokat egymáshoz. A felmerülő, látszólag megoldhatatlan kérdésekre közösen alternatív megoldásokat keresnek, miközben kialakítják a közös célt. Profi kommunikációs technikákkal megakadályozza a beszűkülés, bizalmatlanság, merev attitűdök kialakulását. A mediátorokat köti a titoktartás kötelezettsége.”<sup>92</sup> A mediátor-tanári szerep kötelező elemei az empátia, a határozottság, a nyitottság, a pártatlanság és az ítélezés-mentesség (MÉSZÁROS, 2017).

*A moderátor.* A konstruktív szemléletű kollégiumpedagógus közösségben is gondolkodik. Természetesnek veszi, hogy a hozzá tartozó tanulók különböző csoportjaiban kialakulhat egy kölcsönös kommunikáció, a tagok képesek bármilyen – őket érintő! – témában egymással beszélgetni, vitatkozni. A moderátor-tanár keresi, de még inkább előidéz azokat a szituáció-

<sup>91</sup> Agilis projektmenedzsment vagy klasszikus módszertan?

<https://szamalk.hu/agilis-projektmenedzsment-vagy-klasszikus-modszertan-> [2018.04.12.]

<sup>92</sup> Mit csinál a mediátor?

<http://mediator-studio.hu/mediacio/a-mediator-feladatai/> [2018.04.12.]

kat (például tematikus csoportfoglalkozásokat), amelyekben a tanulók közösen és aktívan részt tudnak venni. Legyen ez akár a kollégiumi élet egy szeletével foglalkozó helyi, vagy a KNOAP által előírt általános téma megtárgyalása. A vitában moderátorként részvevő pedagógus a csoport tagjaival egyenrangú, de előttük tekintéllyel rendelkező személy, aki felszólításával, kéréseivel, útmutatásaival irányítja és mederben tartja a csoport tanácskozását, vitáját. Ügyel arra, hogy a vita, beszélgetés ne térjen el az eredeti témától<sup>93</sup>, és arra „ösztökéli” a tanulókat, hogy a beszélgetés eredményre vezessen.

*A tutor.* A tutorálás elsősorban a felsőoktatásból, ill. a tehetséggondozásból ismert fogalom, de kétségtelen, hogy talán ez a leginkább elvárható szerep a kollégiumi nevelőtanároktól. A csoportvezető elemi kötelessége a hozzá tartozó tanulók alapos megismerése, rejtett életcéljaik feltárása. Tutorként minden olyan tulajdonsággal rendelkeznie kell, amivel a csoportja tagjait segíteni tudja azon az egyéni fejlődési úton, ami nem egy irányba viszi őket, hanem „kinyitja a világot, szolgáltatásként nyújtja számukra a sokféle tapasztalatszerzés lehetőségét, olyan tevékenységben való részvételt, ami alapján határozott irányokat vehet az érdeklődésük, illetve abban segíti őket, ami számukra a legkedvezőbbnek mutatkozik”.<sup>94</sup> Ebben együtt kell működni a tanulók szüleivel, iskoláival, az érdeklődési körükhöz kapcsolódó egyéb szervezetekkel, civil közösségekkel és felsőoktatási intézményekkel.

*A facilitátor.*<sup>95</sup> „A facilitálás lényege az, hogy a facilitátor képes egy csoportba azt a mintázatot bevinni (struktúra, folyamat, módszer és technika), ami a csoportok belső kommunikációjának a javulását eredményezi” (VÁGVÖLGYI, 2018). A kollégiumi gyakorlatban ez azt jelenti, hogy a tanár nem egy statikus egységként kezeli a tanulói csoportokat, hanem élő organizmusnak, és ennek a sajátosságait kívánja tudatosítani, megszilárdítani (KÁLMÁN, 2013). Saját szerepét inkább a közös tevékenység kiváltása jellemzi, kevésbé az ismeretátadás. Egyesek ezt a hozzáállást „mentális tai chi” elnevezéssel is használják<sup>96</sup>, aminek a lényege, hogy meg kell teremteni a bizalmi légkört, és elérni azt, hogy a negatív energiák ne válhassanak dominánssá, továbbá pozitív energiát „pumpálni” a csoport működésébe, ha az kifulladásra látszik.

*A coach.* „Coachingolni” lehet csoportosan is, de sokkal hatékonyabb és célravezetőbb, ha ezt a szerepet az egyéni kollégiumi foglalkozások körébe helyezzük. Leginkább a pályaaorientáció terén lehet eredményes az a nevelőtanár, aki ezt a szerepkört felvállalja. Ugyanakkor a tanulók más közép és hosszú távú életvezetéséhez is alkalmazható, például egyes tantárgyakból való lemaradás kezelése.

A hagyományos „problémamegoldó” foglalkozásokon jellemző „megmutatjuk, hogy mi minden lehetnél, és válassz” hozzáállás gyakorlatilag mindkét fél (tanár, tanuló) számára egy passzív szerepet biztosít, míg a coach-tanár közös aktivitást generál a tanuló érdekében (FURMANN, 2018). A coach nem a tanuló majdani problémáira koncentrál, hanem arra a kívánatos helyzetre, amit a tanuló el szeretne érni. Együtt veszik számba a célhoz vezető úton addig már bevált cselekvési lehetőségeket és a továbbra is rendelkezésre álló erőforrásokat. A tanár részéről tanúsított megoldásközpontú figyelem azt is elősegíti, hogy a tanulók a beszélgetések folyamán magukat is egyre inkább „szakértőnek” kezdik tartani a saját elképzeléseik megvalósításában, és elkezdnek ehhez mértelen viselkedni (RATNER – YUSUF, 2015).

---

<sup>93</sup> Moderátor

[http://www.kislexikon.hu/moderator\\_a.html](http://www.kislexikon.hu/moderator_a.html) [2018.04.12.]

<sup>94</sup> Új lehetőség a tehetséges fiataloknak – új szerep a tehetségfejlesztő szakemberek számára – Interjú Polonkai Máriával, a Tehetségek Magyarországa programnak a Matesz részéről történő megvalósítása szakmai vezetőjével a tutorprogramról, a tutor szerepéről

<http://tehetseg.hu/interjuk/uj-lehetoseg-tehetsegfejleszto-szakemberek-szamara> [2018.04.12.]

<sup>95</sup> Változó pedagógus szerepek - a tanár, mint facilitátor

<http://oktataskepzes.tka.hu/hu/valtozo-pedagogus-szerepek-a-tanar-mint-facilitator> [2018.04.12.]

<sup>96</sup> Facilitátori szerep

<http://facilitator.hu/kepzes/facilitatori-szerep> [2018.04.12.]

*A mentor.* A mentorálás kifejezést több aspektusban használják, fontos a tehetséggondozás és a szakmai szocializáció terén is, ezért a segítő tevékenységek általános gyűjtőfogalmaként értelmezhetjük. Használata nem újdonság, definiálására az elmúlt húsz évben számos meghatározás született. Nehezíti a konkretizálást, hogy a mentori szerepstruktúrák és az ahhoz tartozó feladatkörök rendkívül komplexek. Hagyományos értelemben a mentor szó egy pártfogó, nevelő személyt jelent, aki bölcsességével és tudásával támogatja pártfogoltját a tudás megszerzésében. A kifejezés értelmezése az elmúlt századokhoz képest mára sokat változott. A mentorálás történhet informális és formális keretek között. A kollégiumpedagógiában mindkét szinten alkalmazható folyamat a diákok szociális és egyéb kompetenciáinak fejlesztésében, így a mentori szerepek differenciálódása figyelhető meg az intézményes nevelés és oktatás egyre gazdagodó tevékenységi körét követve. A mentor mintaadó szerepe kiemelkedő szerepfeladat, mivel a mentor személyiségével dolgozik, ami a mentorálás hatékonyságának egyik fő forrása. A mentor egyrészt spontán módon, másrészt a megtervezett mentorálási folyamat részeként személyes példamutatásával identitásmintázatot nyújt a mentorált számára. A mintaadás eredményességét befolyásolja a mentor szakmai tudása, műveltsége, képességei, attitűdje, motivációja és a mentorálthoz fűződő kapcsolata. Facilitáló attitűddel segíti a diákok tevékenységét, az önálló tanulási folyamatot. Segítséget nyújt tanácsaival a döntések meghozatalában, valamint értékelő, építő jellegű kritikát fogalmaz meg a mentorált számára. A mentor konzultánsként ismereteket ad át, tanít, segíti a célokat tisztázni és megkeresni a célokhoz vezető leghatékonyabb módszereket, eszközöket és utakat, valamint támaszt nyújt a felmerülő problémák, nehéz pszichés helyzetek kezelésében. Tanácsadóként képes saját megfigyeléseit, tapasztalatait átadni, tartalmaz megbeszéléseket folytatni, a „mit és hogyan kellene csinálni” kérdésekre válaszokat adni. (KOVÁCS, 2015) Nemzetközi kutatások bizonyítják, hogy a mentoráló kapcsolatoknak megvan az a képességük, hogy szociális interakciókban szerzett pozitív élményeket nyújthatnak a fiataloknak, ami javuláshoz vezethet a társas kapcsolatok terén, ez a kollégium inkluzív környezetében fontos szociokulturális kompetencia.

## **Záró gondolatok**

Nem vitatható, hogy a kollégiumi nevelőtanári szerepek alkalmazása mindenkor szituációfüggő. Még a kevésbé konstruktív szerepek is elfogadhatók, ha a helyzet megkívánja. A hagyományos szerepkörökből mindenképp át kell venni azokat, amelyek igazolták helyességüket, és kiegészíthetik a modern szerepkészletet.

Ugyanakkor egyértelműen törekedni kell arra, hogy az eddig kevésbé alkalmazott szerepeket minél több potenciális vagy már gyakorló kollégiumpedagógus elsajátíthassa. A tanárképzésben – ha a konkrét képzési tartalmakban nem is szerepel – megjelenhet a kollégiumi szerepekre történő felkészítés, leginkább a közösségi pedagógiai gyakorlat színterén. Hasznos lenne, ha a tanárszakos hallgatókat erre a gyakorlatra a kollégiumokhoz irányítanák.

Szintén a felsőoktatási intézmények feladata lehet, hogy adekvát akkreditált továbbképzési programokat állítsanak össze, és azokat ajánlják ki a gyakorló kollégiumpedagógusoknak. Célszerű lenne, ha az ilyen programok kialakításába kollégiumi szakértőket is bevonnának.

## **IRODALOM**

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

Agilis projektmenedzsment vagy klasszikus módszertan?

<https://szamalk.hu/agilis-projektmenedzsment-vagy-klasszikus-modszertan-> [2018.04.12.]

Facilitátori szerep

<http://facilitator.hu/kepzes/facilitatori-szerep> [2018.04.12.]

FURMAN, B. (2018): Kids' Skills – megoldásközpontú gyermeknevelés a gyakorlatban. Z-Press Kiadó, Miskolc.

KÁLMÁN Anikó (2013): Élettávú tanulás

[https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412b2/2013-0002\\_elettavu\\_tanulas/ET/setjs333g.scorm](https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412b2/2013-0002_elettavu_tanulas/ET/setjs333g.scorm) [2018.04.12.]

KOVÁCS Krisztina (2015): Mentori kompetenciák, szerepek, tevékenységek egy vizsgálat tükrében. In: Arató Ferenc (szerk.): Horizontok II. PTE BTK NTI, Pécs. 87-100.

<http://www.kompetenspedagogus.hu/sites/default/files/06-Arato-Ferenc-szerk-Horizontok-pte-btk-ni-2015.pdf> [2018.10.24.]

MÉSZÁROS Ádám (2017): a mediátor feladata

<https://mediatoriskola.hu/mediator/a-mediator-feladata> [2018.04.12.]

Mit csinál a mediátor?

<http://mediator-studio.hu/mediacio/a-mediator-feladatai/> [2018.04.12.]

Moderátor

[http://www.kislexikon.hu/moderator\\_a.html](http://www.kislexikon.hu/moderator_a.html) [2018.04.12.]

POGÁNY Mária (2005): A magyar középiskolai kollégiumok mint hungaricumok. Kollégium, 15, 7-8. szám. 2-6.

RATNER, H. – YUSUF, D. (2015): Megoldásközpontú coaching gyermekekkel és fiatalokkal: a brief megközelítés. Z-Press Kiadó, Miskolc.

Új lehetőség a tehetséges fiataloknak – új szerep a tehetségfejlesztő szakemberek számára – Interjú Polonkai Máriával, a Tehetségek Magyarországa programnak a Matehetsz részéről történő megvalósítása szakmai vezetőjével a tutorprogramról, a tutor szerepéről

<http://tehetseg.hu/interjuk/uj-lehetoseg-tehetseges-fiataloknak-uj-szerep-tehetsegfejleszto-szakemberek-szamara> [2018.04.14.]

VÁGVÖLGYI Gusztáv: A facilitálás értelme és jelentősége

<http://inspi-racio.blogspot.com/2012/11/a-facilitalas-ertelme-es-jelentosege.html> [2018.04.15.]

Változó pedagógus szerepek - a tanár, mint facilitátor

<http://oktataskepzes.tka.hu/hu/valtozo-pedagogus-szerepek-a-tanar-mint-facilitator> [2018.04.12.]

VÁMOS Éva (2011): Mi a különbség a tréner, a coach és a mentor között? Mi a különbség a tréner, a coach és a mentor között?

<https://www.hrportal.hu/hr/mi-a-kulonbseg-a-trener-a-coach-es-a-mentor-kozott-20110331.html> [2018.10.02.]

## CSEPCSÉNYI LAJOS LÁSZLÓNÉ BALOGH MELINDA

### A PROBLÉMA ALAPÚ TANULÁS ALKALMAZÁSA SZAKGIMNÁZIUMI KÖRNYEZETBEN

#### **Összefoglaló:**

*A mai szakképzési gyakorlatban a hasznos tudás közvetítése kerül előtérbe, mely a korszerű ismereteket és az önálló ismeretszerzéshez szükséges kompetenciákat egyesíti. A McMaster, Maastricht, Delaware, York, Aalborg egyetemeken a klasszikus PBL módszernek nagy hagyománya van. Az áttekintett esettanulmányokban az előnyök mellett azonban a sikeres alkalmazást gátló több tényező is felismerhető. A szakirodalomban bemutatott előnyök és hátrányok a szakgimnáziumi előkutatásban is megfigyelhetők voltak. A tanulmányban egy olyan PBL modell kerül bemutatásra, mely figyelembe veszi a szakgimnáziumok rugalmatlan oktatásszervezési struktúráját, a módszer hátrányait és az életkori sajátosságokat.*

**Kulcsszavak:** probléma alapú tanulás, középfokú szakképzés, hatékony tanulási környezet, problémamegoldás

#### **Bevezetés**

A szakgimnáziumok feladata többértű, melyek több tekintetben is ellentmondanak egymásnak. A továbbtanulásra és a vizsgára való felkészítés inkább az elméleti ismeretek közvetítését helyezi előtérbe, a munkavégzéshez viszont gyakorlati tapasztalatra van szükség. Ezt az ellentmondást csak úgy lehet feloldani, ha a szakgimnáziumok nemcsak a tananyagot közvetítik, hanem a tanult szakmától függetlenül a tudástranszfer és a gondolkodási képességet is fejlesztik. A gondolkodási képességek tanításának igényét a gyorsan változó világ teszi szükségessé. (RESNICK, 1987) Egyre gyakoribb, hogy a frissen végzett tanulók úgy hagyják el az iskolát, hogy az alapvető számolási és szövegértési készségeik elmaradnak az elvárttól, a szakmai kompetenciáik pedig hiányosak, holott a vállalkozók a munkavállalóktól a kompetenciáik folyamatos megújítását és bővítését várják el. (WORLD BANK, 2018)

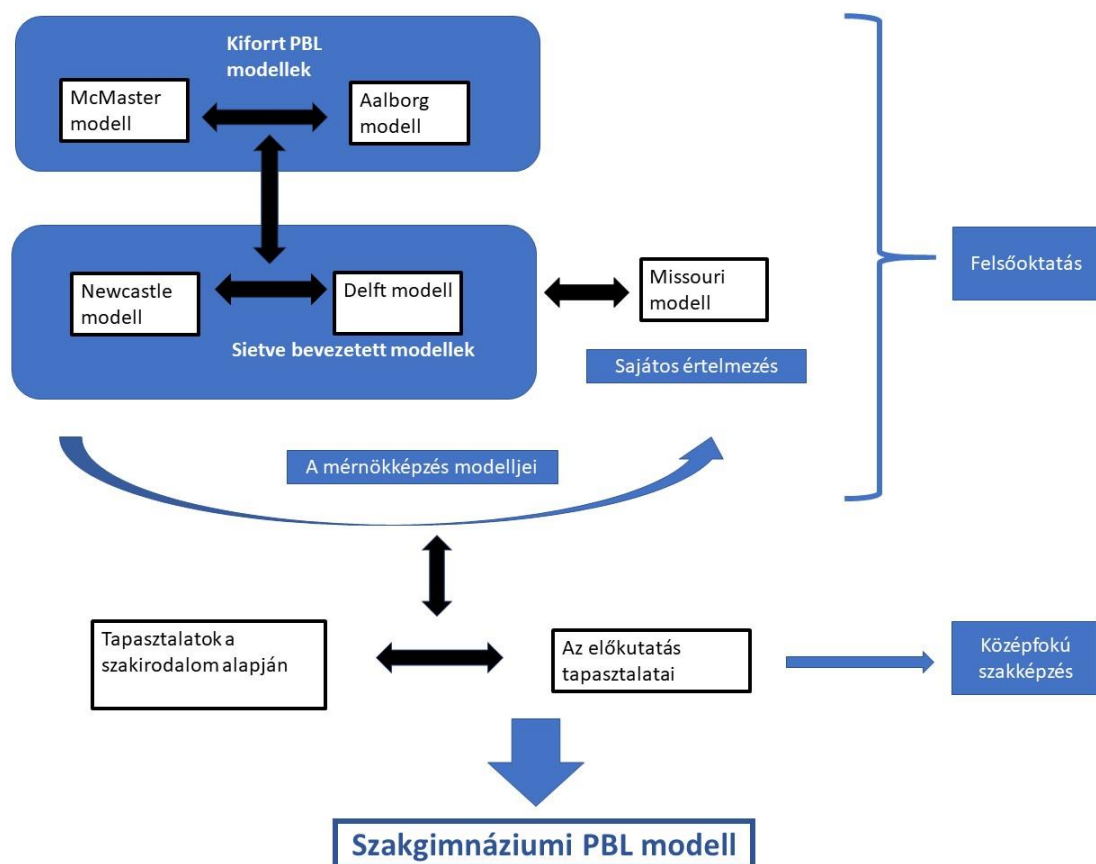
Az egyre markánsabban megjelenő új igény a kompetenciák fejlesztésére vonatkozóan új tanulási módszerek elterjedését eredményezte. A szakképző iskolák kiemelt feladata, hogy a tanulás tervezésekor ezeknek a kompetenciáknak a fejlesztését figyelembe véve olyan tanulási környezetet hozzon létre, amely támogatja a tanulót a szakmai fejlődésben. A tanulók számára az ismeretek közvetítése már nem elegendő, a szakmai képzéstől olyan tudást várnak, amely később képessé teszi őket a munkavégzésre. (CSEPCSÉNYI – BREDÁCS, 2016)

A szakmai problémák hatékony megoldására és az ehhez szükséges gondolkodás fejlesztésére a probléma alapú tanulás (továbbiakban PBL) módszere tűnik alkalmasnak az építőipar és földmérés ágazatok tekintetében a hagyományos tanulási módszerek mellett. Egyetemi környezetben a klasszikus PBL esetében a problémákra szánt időkeret adja a tanulószervezés fő gerincét. A hallgatók csoportmunkában oldanak meg életszerű feladatokat úgy, hogy a szükséges ismereteket is ők tárják fel és állítják elő a megoldáshoz szükséges információkat. A csoport munkáját egy tutor-supervisor felügyeli, aki egyszerre csak egy csoporttal konzultál. (MOLNÁR, 2004, 2005) A szakgimnáziumi modell újszerűsége az eddigi

egyetemi PBL módszerekhez képest, hogy alkalmazkodik a tanulók életkori sajátosságaihoz és motivációs szintjéhez, a szakmai képzés sajátosságaihoz. A PBL irányított változata (BLUMBERG – MICHAEL, 1992) kerül előtérbe, melyről a szakirodalomban kevés szó esik. Eltérő a feladatmegoldáshoz szükséges fogalmi keretrendszer kialakításának helye a képzésben a klasszikus PBL-hez képest, igazodik a szakgimnáziumok kötött oktatásszervezési kereteihez (szakképzési kerettantervek, osztálylétszám, csoportbontás, órarend, tantárgyfelosztás stb.). Emellett nem félévekre bontja a képzési szakaszt, mint az egyetemek, hanem a képzés teljes időtartamát (öt év) egységként kezeli; a PBL a képzés során fokozatosan váltja fel a tanulók által általános iskolában megszokott hagyományos (frontális munka, csoportmunka, esetleg projektmódszer) tanulásszervezési módszereket.

A tanulmány célja megvizsgálni, hogy a felsőoktatásban bevált módszerek, a szakirodalom és a 2014-2016 között zajlott előkutatás alapján milyen feltételeknek kell megfelelni egy szakgimnáziumban alkalmazandó PBL modellnek. A szakirodalom elemzése strukturált szakirodalom feltáráson alapul, melybe azokat a tanulmányokat vontam be, amelyek teljes szöveggel rendelkezésre álltak és lektoráláson estek át. Emellett az egyetemek honlapjait és ismertetőit is áttanulmányoztam, különös tekintettel a műszaki képzést folytató intézmények gyakorlatára. A felsőoktatási intézmények összehasonlításába a PBL módszert először alkalmazó kanadai McMaster egyetem, Európában szintén nagy múltra visszatekintő műszaki fakultánssal is rendelkező Aalborg egyetem; az építészképzést folytató Delft, az ausztráliai Newcastle és a Missouri egyetemek kerültek. Az összehasonlító elemzés szerkezetét az 1. ábra mutatja be.

1. ábra: A tanulmány szerkezete



(Forrás: saját ábra)

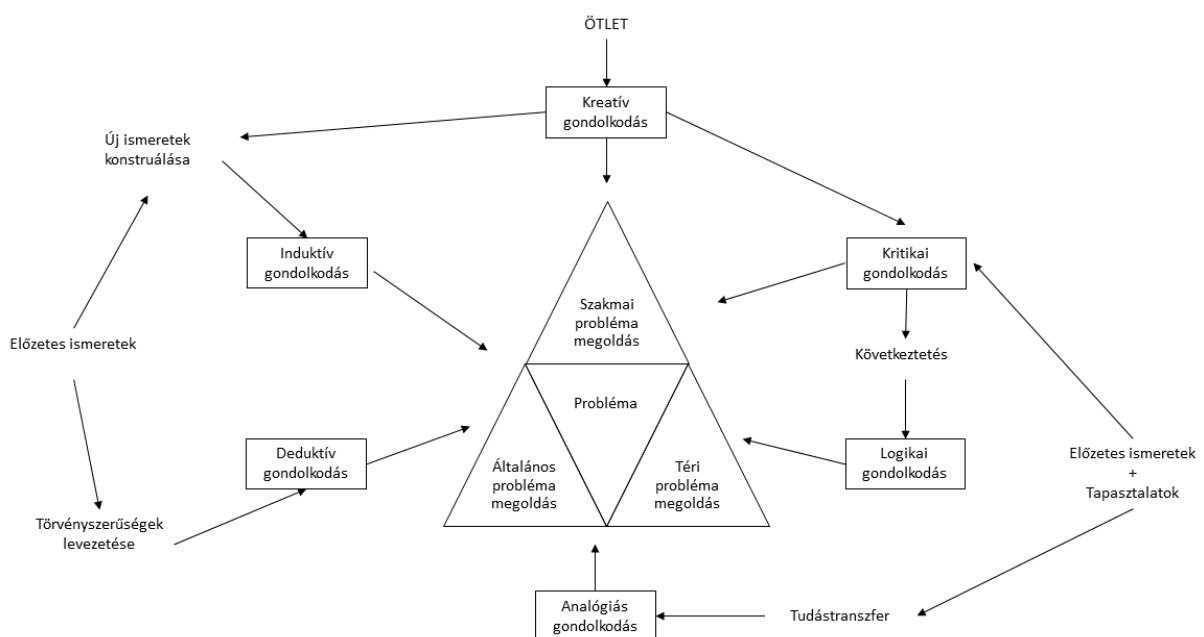


## Cél: a komplex szakmai gondolkodás

A műszaki tevékenység döntési folyamatok sorozata, mely során a mérnökök az alapvető tudományos ismereteket arra alkalmazzák, hogy a rendelkezésre álló erőforrásokat egy meghatározott cél érdekében a szintézis, analízis, konstrukció, tesztelés és végrehajtás lépésein keresztül átalakítsák. Ezért a mérnökök mindig is probléma-megoldóként tekintettek magukra. A mérnöki feladatok olyan műszaki problémák, melyek nem azonosíthatók egyértelműen, a rendelkezésre álló információk hiányosak, esetleg félrevezetőek. Minden szakmai probléma nyílt végű, számos megoldási változat készíthető. (SHARP, 1991)

A szakmai problémák megoldása a problémamegoldótól széleskörű gondolkodás-módszertani repertoár meglétét, a gondolkodási folyamatoknak változatos és rugalmas alkalmazását kívánja. *A probléma felismerése, a szükséges módszer kiválasztása, a lehetőségek mérlegelése utáni döntés és végrehajtás, majd az elvégzett munka ellenőrzése egy összetett gondolkodási folyamat eredménye, melynek központi eleme a problémamegoldás és a problémamegoldó gondolkodás. Ezen folyamatok együttese komplex szakmai gondolkodásnak nevezhető.* A komplex szakmai gondolkodás összetevőit a 2. ábra szemlélteti.

2. ábra: A komplex szakmai gondolkodás összetevői és kapcsolatrendszerük



(Forrás: saját ábra)

## Eszköz: Probléma alapú tanulás

A probléma alapú tanulást az 1950-es években alkalmazták először orvostanhallgatók körében, mai változatát az 1970-es években fejlesztették ki a kanadai McMaster egyetemen szintén orvostanhallgatók képzésére. (HUNG – JONASSEN – LIU, 2008) Ma már számos változata létezik, ezek alapját Barrows és Tamblyn dolgozta ki az 1980-as években. A módszer kidolgozóinak az volt a célja, hogy a tanulókat felkészítse a munkahelyi körülmények közötti problémamegoldásra. A módszer nemzetközi elterjedése az 1990-es évek közepére tehető. A sokrétű és számos tudományterületen történő alkalmazásából adódóan több hibrid módszer jött

létre. (MOLNÁR, 2005) Csíkos Csaba tanulmányában a PBL terminológiáját elemzi különböző hazai és külföldi tanulmányok segítségével. (CSÍKOS, 2010)

A vonatkozó szakirodalom elemzése után megállapítható, hogy a PBL egy komplex fogalom, mely tekinthető:

- a tananyag átstrukturálásának, ahol a tanulást a probléma megoldása motiválja (BOUD – FELETTI, 1991),
- oktatási módszernek, mely során a tanuló kritikai gondolkodása fejleszthető életszerű probléma megoldásával (DUCH, 1996). A problémát kontextusként alkalmazzák a problémamegoldó gondolkodás fejlesztésében és az új ismeretek megszerzésében.
- oktatási stratégiának, ami megalapozza az aktív tanulást. A PBL új ismeretek elsajátítására ösztönöz, a tanuló aktív részese a tanulási folyamatnak a csoporttagok segítségével és a tutor általi visszacsatolással. (WILKERSON – FELETTI, 1989)
- tanulási környezetnek, ahol a tanári szerepkör is átalakul (UTECHT, 2003).
- tantervnek, melynek alapja az autentikus probléma (NEUFELD et al., 1989), ahol az ismeretek elsajátításának és alkalmazásának a módszere a problémák elemzésén alapul.

Jelen kutatásban a *probléma alapú tanulást a meglévő ismeretek alkalmazásának, új ismeretek elsajátításának és az együttműködő-készség fejlesztésének módszereként kell értelmezni, melynek célja a tanuló felkészítése a munkahelyi problémák megoldására dinamikusan változó munkakörülmények között.* Mindez egy olyan tanulóközpontú tanulási környezetben történik, ahol a tudás életszerű, rosszul definiált probléma megoldása során aktív tanulással keletkezik. A módszer lehetőséget nyújt, hogy a tanuló a mai tanítási gyakorlattal szemben algoritmusok és rutinok begyakorlása helyett tudásintenzív problémahelyzetek megoldásával (MOLNÁR, 2005) tegyen szert hasznos tudásra.

## **Felsőoktatási modellek**

A probléma alapú tanulás módszerét a kanadai McMaster egyetemen az 1960-as évek óta sikeresen alkalmazzák az orvosképzésben. A tanulás célja nem az, hogy megoldják a problémát, a probléma csak az eszköz, mely segíti a tanulókat a szükséges ismeretek azonosításában. A hollandiai Aalborg egyetem (1974-től) mérnöki tudományok tanszékén hasonlóan fontos szerepet kap a probléma. A tanulás szervezés fő jellemzője mindkét egyetem esetében, hogy az egyes témakörök – melyek a tanulás keretei – a problémák köré szerveződnek. A probléma megismerését követő problémamegoldás során a tanulók terepgyakorlattal, kísérletekkel és hagyományos tanulással sajátítják el a tananyagot szakirodalom és egyéb forrásból származó információk segítségével. A megszerzett ismeretanyagot a problémamegoldás érdekében csoportmunka keretein belül dolgozzák fel. A problémamegoldás eredményeként egy beszámoló vagy dokumentáció készül a lehetséges megoldásról. Az 1. táblázat az említett felsőoktatási intézmények által alkalmazott modellek jellemzőit foglalja össze.

## **Szakirodalom és az előkutatás tapasztalatainak összevetése**

A 2014 szeptember és 2016 április között zajlott kismintás előkutatás célja a probléma alapú tanulás, mint tanulási módszer középfokú oktatásban való kipróbálása volt. A kutatási eredményeket felhasználva lehetséges egy olyan probléma alapú tanulási módszer kidolgozása, amely lehetővé teszi a 14-20 éves korosztály szakmai képzését szakgimnáziumi keretek között.

Az előkutatás mintáját a Székesfehérvári SZC Jáky József Szakgimnáziumának OKJ 54 582 03 Magasépítő technikus képzésében résztvevő 18 fő alkotta. A technikus képzésben

résztevők a hagyományos tanulási módszerek mellett probléma alapú tanulással is sajátítottak el szakmai ismereteket. A jellemző adatgyűjtési módszer a tanulók problémamegoldás közbeni spontán, majd az azonosságok kiemelésével kialakított egyszerű szempontrendszer szerinti megfigyelés volt. Másodlagos adatgyűjtési módszer a tanulók által készített műszaki dokumentációk elemzése volt. A 2. táblázat a szakirodalom elemzéséből lesűrhető előnyöket-hátrányokat és az előkutatás során szerzett tapasztalatok összehasonlítását tartalmazza.

1. táblázat: Az alkalmazott PBL modellek összehasonlítása

	McMaster 1960/1990	Aalborg 1974/2010	Newcastle 1985	Delft 1989	Missouri 2014
Blokkok időtartama	2 hét	5 hónap	1 szemeszter	6 hét	1 szemeszterből 5 hét időtartamban jelent meg a PBL módszer
Fogalmi rendszer kialakítása	A képzés első másfél évében, témakörönként adtak a tanárok áttekintést a főbb fogalmakról	Tematikus blokkokhoz rendelték a szükséges kurzusokat, legalább a szemeszter 50%-ban.	Integrált PBL, stúdió munkával	Csak szükség esetén alkalmaztak hagyományos módszereket a fogalmi keretrendszer kialakításához	A tantárgy első szakaszában (kb 8-9 hét időtartam) hagyományos módszerekkel
Csoportok létszáma	5-9 (7) fő	6-7 később 2-3 fő	5-9 (7) fő	Nincs adat	4 fő
Tanulók felkészítése	Kézikönyvek, segédletek, tanuló szervezetek segítik a módszer elsajátítását	Külön kurzus keretében tanulnak adatgyűjtési és elemzési eljárásokat, feldolgozási módszereket. Ezek elsajátítása a tanulmányok folytatásának feltétele	Nem volt felkészítés.	Írásbeli tájékoztatót készítettek a számukra, emellett a tanároknak kellett az új módszert a tanulókkal megismertetni.	Írásbeli tájékoztatót kaptak, amely az alkalmazott módszer jellegét tekintve elegendőnek bizonyult.

	McMaster 1960/1990	Aalborg 1974/2010	Newcastle 1985	Delft 1989	Missouri 2014
Tanárok felkészítése	Segédkönyvek, probléma-minták. A tanár tutorként jelenik meg a tanulás folyamatában	Segédletek. A tanárok supervisként jelennek meg a tanulás folyamatában	Tanárváltás: olyan oktatók alkalmazása, akik képesek voltak a tanulóköz-pontú tanulásfelfogást előtérbe helyezni.	Tanfolyamon vettek részt, melyet a Limburg, Maastricht egyeteméről érkezett oktatók tartottak	Nem jellemző
Tanulók értékelése	Formális, megfigyelés, tudásteszt alkalmazása évente háromszor	Csoportos vizsgák, melynek része a személyre szabott vizsga is. Bizottság előtt zajlik, 4-5 óra időtartamú.	Folyamatos tervszűri labormunka  Beszámolók, hagyományos vizsgák	Tudásteszt, melyek nem illeszkedtek az alkalmazott tanulási módszerhez.	Formális értékelés
A PBL módszer további „élete”	Az 1990-ben kidolgozott modellt alkalmazzák	A 2010-ben kidolgozott modellt alkalmazzák	A mai napig folyik a diskurzus, hogy projekt vagy PBL módszer kell-e alkalmazni a mérnökképzésben	Visszatértek a hagyományos tanulási módszerekhez	Csak kísérleti jelleggel vezették be egyetlen tantárgynál, további alkalmazásról nincsen információ

(Forrás: Saját táblázat. Készült: KOLMOS – HOLGAARD – DAHL, 2013; BRIDGES, 2007; KOLMOS – FINK – KROGH, 2005; WALSH, 2005; FRIJNS – DE GRAAFF, 1993; MAITLAND, 1997; DE GRAAFF, 2008; DE GRAAFF – COWDROY, 1997 alapján)

2. táblázat: A PBL módszerre vonatkozó szakirodalom és az előkutatás tapasztalatainak összehasonlítása

	Szakirodalom	Előkutatás
Fogalmi keret kialakítása	A fogalmi keret a problémamegoldás során valósul meg.	Elengedhetetlen a tanári iránymutatás, az értelmezés segítése, mert a tanulók nem rendelkeznek megfelelő előzetes ismeretekkel, hogy az új információkat meglévő tudásukba építsék.
Problémamegoldó szemlélet	A szakirodalom már kisiskolás korra teszi a problémamegoldás kialakításának szükségességét	Problémamegoldó szemléletet a szakmai képzés során kell kialakítani. Korábbi tanulmányaik során csak jól definiált problémákon sajátították el a tananyagrészek alkalmazását. Nehezen találják meg a részproblémák közötti összefüggéseket. A tanulók nehezen képesek megoldási stratégiát felállítani.
Információkeresés	A tanulók számára egyértelmű, hogy a szükséges adatokat önmaguk állítják elő.	A tanulók nem szoktak hozzá, hogy az alapadatokat is maguknak kell előállítaniuk. Tanácstalanok, hogy milyen információkra van szükségük, azokat hol lehet megkeresni és hogyan lehet felhasználni a problémamegoldás során.
Tanulói motiváció	Megnövekedett motiváció	Erősen befolyásolja, hogy a tanuló megoldhatónak itéli-e a problémát: az előzetes tapasztalatokhoz illeszkedő legyen a megoldandó probléma. Kezdetben a problémamegoldás során a motivációt az információkeresésben és feldolgozásban elért siker vagy sikertelenség befolyásolja, később pedig a tévutak száma a meghatározó a tanulók motiváltságában.
Problémamegoldásra szánt időkeret	1 hét – 1 szemeszter	A heti óraszámától függ, de maximum 2 hét.
Tanuló felkészítése a tanulási módszer alkalmazására	A szakirodalom csak az egyetemeken megvalósult módszereket említi (3.1. táblázat)	Szükséges a PBL módszer mini-problémákon keresztül történő begyakoroltatása, mert a probléma alapú tanulás során a rutin hiánya gátolja a hatékony problémamegoldó gondolkodást.

	Szakirodalom	Elő kutatás
A tanári szerep	Konzultáció az adott időközönként. Felügyelet, iránymutatás	Folyamatos tanári jelenlét, megerősítés, a döntések elősegítése szükséges.
Probléma	Életszerű, nyílt végű, rosszul definiált. Adott témakörre vonatkozik.	Fokozatosan válhat életszerűvé, az alkalmazástól a PBL-ig több lépésben kell eljutni a tanulásszervezéskor. A képzés első évében csak tananyagegységet ölel fel, az utolsó évben van lehetőség több tantárgyat felölelő teljesen életszerű problémához kötött tanulásra.
PBL gondolkodás	Top-down, Bottom-up	Az alulról felfelé építkező gondolkodás kialakítása tanári irányítással lehetséges. A tanulók a top-down gondolkodási stratégiát alkalmazzák, ezért nagy gondot kell fordítani az ismeretek rendszerezésére, hogy kialakuljon a bottom-up gondolkodási módszer.
Meglévő ismeretek alkalmazása	Az előzetes ismereteket hatékonyabban hívják elő a tanulók.	Azokat az ismereteket képesek jobban előhívni, amelyek analógiát mutatnak az új problémával.
Csoportok létszáma	3-9 fő	Egy csoport ideális létszáma 3-4 fő. De egyszerre egy osztály van jelen a tanórán, ez 4-5 csoportot jelent a tanár számára ugyanabban az időpontban.

(Forrás: Saját táblázat. Készült: CSEPCSÉNYI, 2017; VERNON – BLAKE, 1993; MOLNÁR, 2004; CLAESSON – BOSHUIZEN, 1985 alapján)

### A szakgimnáziumi PBL modell

Az előkutatás tapasztalatai alapján egy olyan PBL módszerre van szükség, amely igazodik a tanulók problémamegoldó képességéhez, problémamegoldásban szerzett tapasztalataihoz, szakmai ismereteikhez és a középiskolai oktatás szervezési kereteihez. Az ismertett előnyök és hátrányok alapján egyedüli módszerként nem alkalmazható a középfokú műszaki szakképzésben. A PBL módszerrel tanulók nem fejlesztenek ki kognitív alapot az ismeretszerzéshez, ugyanakkor a logikus gondolkodás terén is hátrányban vannak a más módszerekkel tanulókkal szemben. (PATEL, 1991) Ezért a szakmával ismerkedő tanulóknál elsődleges cél a szakmai szöveggörnyezet megértésének, az alapvető tudásnak a megalapozása és az általános, valamint szakmaspecifikus készségek fejlesztése (ilyen kompetencia a műszaki szakképzés terén a téri képesség), alapvető összefüggések felismerésének ösztönzése, mely nagyrészt hagyományos módszerekkel történik. Az ismeretek megalapozása mellett szükséges

a tanulók önszabályozó tanulásának és a problémahelyzetek kezelésének fejlesztése, melyekre később a fokozatosság elvét követve épülhet probléma alapú tanulás.

Szakgimnáziumok esetében a kerettanterv egyértelműen szabályozza, hogy mely évfolyamon mely tantárgyakat kell oktatni és milyen óraszámokban. A központi program azt is rögzíti, hogy az adott tantárgy keretein belül milyen témaköröket kell a tanulókkal megismertetni és arra az éves óraszámából hány tanóra számítható. Ezzel a szoros megkötéssel nem lehetséges szakgimnáziumi keretek között tematikus blokkok kialakítása, a probléma alapú tanulást a kerettantervhez és az adott iskola oktatásszervezési struktúrájához kell igazítani.

A probléma alapú tanulás korábban említett hátrányai gátolják, hogy a műszaki képzés teljes folyamatában alkalmazható legyen eredeti formájában. A legnagyobb hátránya – ha a tanulónak kritérium-orientált követelményeknek kell megfelelni –, hogy a PBL nem képes egzakt módon meghatározni előre, a tanulók milyen ismereteket fognak a problémamegoldás során elsajátítani. Ezért a középfokú szakképzésben a PBL alkalmazásánál nagy felelősség hárul a tanárra. A PBL módszer hátrányaiból származó rejtett problémák kiküszöbölésére megoldás a tutor állandó jelenléte a problémamegoldás során, illetve a PBL irányított változatának alkalmazása, melyről kevés szó esik a szakirodalomban – a hazai szakirodalom pedig nem is említi. Az irányított PBL során a probléma ismertetése olyan kérdéseket is tartalmaznak, melyek segítik a tanulókat a problémamegoldás során a döntéshozatali lépéseknél. Emellett az életszerű problémamegoldást programozott utasítások is segítik. A tanuló a tanulási folyamat részévé válik. Lehetőség nyílik a tanár általi vezetésre és a visszacsatolásra. A visszacsatolás informálja a tanulót, hogy a helyes választ adta-e a problémára. Helyes válasz esetén megerősítést kap a független gondolkodásban, helytelen válasz esetén információkat kap a korrigáláshoz. (STAGER – WALES, 1972) Az irányítás mértékét befolyásolják a tanulók előzetes ismeretei és a problémamegoldás terén szerzett tapasztalatai. Az irányításnak a kezdő problémamegoldóknál van nagyobb jelentősége, ahol a probléma szakmai tartalmának megértése is nehézséget okoz, nemcsak az azonosítása és a megoldása. A tudástereszteken azok a PBL tanulók értek el jobb eredményt, ahol a módszer irányított változatát részesítették előnyben. (BLUMBERG – MICHAEL, 1992) Szem előtt tartva a szakmai érettségi és a komplex szakmai vizsgakövetelményeket, szakgimnáziumokban csak az irányított PBL modell alkalmazható. A modellt a 3. ábra szemlélteti.

A szakmai képzés első évében a szakmai ismeretek és készségek megalapozásának kell megvalósulnia hagyományos tanulásszervezési módszerekkel. Ekkor ismerkednek meg a tanulók az alapfogalmakkal, a szaknyelvvvel és az alapfogalmak közötti elemi összefüggésekkel. A tanulók hagyományos módszerekkel tanulják meg az ismereteket egyszerű iskolapéldákon keresztül alkalmazni, az alapvető megoldási rutinokat sajátítják el. A felsőbb évfolyamokon a témakör fogalmi rendszerének kialakítása és a problémamegoldás összefonódik. A képzés következő három évében a témakörökhöz rendelt ismeretanyag hagyományos vagy irányított osztályszintű probléma alapú tanulással kerül feldolgozásra. A szakmai ismeretek és tapasztalatok növekedésével a szakmai problémák is egyre nagyobb volument öltenek, tananyagegységhez, majd tantárgyhoz illeszkednek. A képzés utolsó évében a tanulók már rendelkeznek azokkal az előzetes ismeretekkel, melyekre támaszkodva képesek az új ismereteket a meglévő közé integrálni. Így az irányítás súlypontja az új ismeretek értelmezésére, az ismeretek közötti összefüggések felismerésére és a problémamegoldási folyamatra tolódik.

A probléma alapú tanulás sikeres alkalmazásának kulcsa, hogy a tanulók megismerjék a módszer jellegzetességeit, szabályait. A módszer filozófiáján kívül meg kell érteniük, hogy a hasznos tudást maguk hozzák létre a tanulási módszer alkalmazásával, és ennek érdekében milyen munkafolyamatokat kell elvégezniük. Meg kell ismertetni a tanulókat az ismeretszerzéshez felhasználható forrásokkal, a hiteles adatforrásokkal szemben támasztott követelményekkel, az információk elemzésének, rendszerezésének és felhasználásának módsze-

reivel. Ezekre a szakmai képzés első félévében kerül sor egy tanórán elvégezhető mini problémák megoldásán keresztül, hogy a tanulók rutint szerezzenek a probléma alapú tanulás alkalmazásában is. A legnagyobb hangsúlyt a szakmai szövegek és ábrák értelmezésének fejlesztésére kell fektetni. Az építőipar és földmérés ágazati képzésben a téri problémák értelmezése és megoldása kerül előtérbe, amely a szakmai problémamegoldás első lépése. A problémamegoldás eredményének dokumentálása is téri problémaként jelenik meg. Ezért a téri problémamegoldás fejlesztése kiemelt feladata az első képzési évnek.

A probléma alapú tanulásra akkor kerülhet sor, ha a tanulók a témakör alapvető ismereteit elsajátították és megfelelően alkalmazták. Témakör- és ágazatfüggő a csoportok létszámának kialakítása. Az alkalmazott változatok:

- *12 fős csoport – a probléma közös megoldása egy tanóra keretén belül.* A tanóra elején sor kerül a probléma és a munkahelyzet ismertetésre. Didaktikai szempontból a tanórán a hangsúly az ismeretek megszerezésére toródik, az új ismeretek elsajátítása csak további hasonló problémákon keresztül valósulhat meg.
- *3 fős csoportok, közös megoldás készítése.* Ez a változat főleg a tanműhelyi és a geodéziai mérési gyakorlatokra jellemző. Ebben az esetben egy valós mérési vagy építési helyszínen kell a tanulóknak a rendelkezésre álló eszközökkel a mérési vagy építési problémát megoldaniuk közös kivitelezéssel, és a részfeladatok dokumentálásának elosztásával.
- *3 fős csoportok, közös végrehajtás, de egyéni dokumentálással.* Általában mérési feladatok esetén alkalmazott módszer. A tanulók közösen hajtják végre a mérési feladatot, de a mérési eredményeket minden tanulónak önállóan kell feldolgozni.
- *Páros munka, közös megoldás készítése.* Hasonló a 3 fős változathoz.
- *Páros munka, egyéni megoldások készítése.* Ebben az esetben a tanulóknak különböző, de analóg problémákat kellett megoldaniuk, melyeknek alapja a közös ismeretanyag. Az információk felkutatása, értelmezése párban történhet, de azokat már önállóan kell adaptálniuk a saját problémájukhoz.
- *Egyéni munka*

A szakmai problémamegoldást a közismereti tárgyakból tanultakra visszavezethetően kell megtervezni. A problémamegoldó gondolkodást és az ok-okozati összefüggések feltárását tanári demonstrációval lehet megalapozni. Az adott témakörön belül az alapfeladattól fokozatosan nehezítve kell eljutni a szakmai problémák megoldásáig. Ez úgy valósítható meg, hogy az alapfeladat először kiegészül a szakmai tartalommal, majd életszerű kontextusba helyezéssel. Az életszerű probléma akkor alakul ki, ha az adott problémát más-más szituációkban kell a tanulóknak megoldani, többletinformációkkal terhelve, más szakmai problémával összekapcsolva, vagy beágyazva egy összetett problémába.

A probléma alapú tanulás jelen tanulmányban bemutatott változatainak közös jellemzője, a csoportmegbeszéléseken megvalósuló folyamatos tanári formális értékelés, mely a tanulók problémamegoldás közbeni megfigyelésére épül. A tanulók megfigyelése strukturált módon történik.

Főbb szempontok:

- tanulók reagálása a problémára, motiváltság,
- tanulók problémamegoldás közbeni tevékenységei: munkamegosztás, adatgyűjtés, elemzés, egymás közötti interakció stb.,
- milyen eszközöket és adatokat használnak a tanulók a problémamegoldás során,
- mi okoz nehézséget,
- letérnek-e a megoldáshoz vezető gondolatmenetről, hogyan kezelik a téveszméket a megoldás során,
- milyen gondolkodási stratégiát alkalmaznak a tanulók,
- képesek-e meghozni a problémamegoldáshoz szükséges döntéseket, és azokat hogyan hozzák meg,
- milyen munkarészeket készítenek.

A formális értékelés során a tanulók visszajelzést kapnak, hogy a problémamegoldás a megfelelő irányba halad-e, van-e olyan szempont, amit még figyelembe kell venniük, és iránymutatást az önellenőrzést illetően. Minden szakmai megbeszélésnél fontos szempont, hogy a tanulók saját elképzeléseiket valósíthassák meg. Ez a tanártól nagyfokú felkészültséget és alkalmazkodást igényel, de ezáltal a tanulók kifejthetik kreativitásukat és valóban a sajátjukként értelmezhetik a problémát. Ezzel a motiváció fenntartható, növelhető. A formális értékelési módszer mellett szummatív értékelési módszer alkalmazása is szükséges. A tanulók a számszerű adatok alapján könnyebben tudják értelmezni és minősíteni saját teljesítményüket. A fejlődés statisztikai módszerekkel történő kimutatásához is elengedhetetlen, hogy az egyes gondolkodási szintek, problémamegoldási eredmények numerikus formában is értelmezhetőek legyenek.

Szummatív értékelési módszerek:

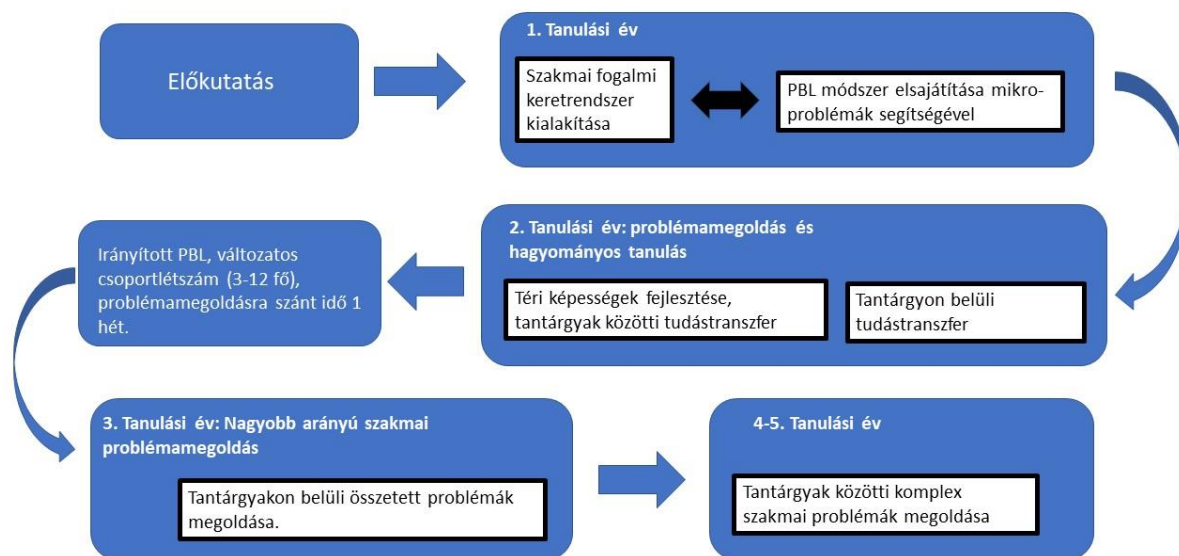
- Tudástesztek
- Általános problémamegoldó képességet vizsgáló feladatok
- Szakmai problémamegoldó képességet vizsgáló feladatok
- Térszemléleti tesztek

A megfigyelésen és teszteken kívül a problémamegoldás eredményeként létrehozott dokumentum vagy produktum is nyújt információt a tanulók tudásáról és képességeiről. Ezeknek az eredményeknek az értékelése minden esetben produktumfüggő, célszerű egy előre felállított szempontrendszer szerint mind számszerű (későbbi statisztikai elemzésekhez szükséges), mind leíró jellegű értékelést készíteni.

A problémák megoldására szánt időkeret esetén is a fokozatosság elvét kell követni. A képzés első évében, ahol a tanulók még a probléma alapú tanulás módszerének alkalmazását sajátítják el, a feladatmegoldásra szánt idő általában egy tanórát vesz igénybe. A tanulók problémamegoldásban szerzett rutinjától függően az első képzési év végén lehetséges a két-három tanórát felölelő időtartam is. Ekkor még az otthoni önálló tanulásra csak a tanár által kijelölt tananyag tekintetében kerülhet sor. A további képzési évek esetén nem lehet egyértelműen meghatározni, hogy egy szakmai probléma hány tanórát vegyen igénybe. Az előkutatás tapasztalatai alapján a feladatokat legfeljebb két hét időtartamra célszerű tervezni. A felsőbb évfolyamokon a kétételes ciklusban több tantárgy összekapcsolódása esetén több tanórában, valamint otthoni egyéni felkészüléssel lehet a problémamegoldásra szánt időt növelni.



3. ábra: A szakgimnáziumi PBL modell



(Forrás: Saját ábra. CSEPCSÉNYI, 2018)

## Eredmények

A mérnökképzéssel foglalkozó intézmények által alkalmazott PBL modellek összevetésével felállítható a módszernek egy sajátos, csak a műszaki képzéshez illeszkedő tulajdonság-rendszere. Markánsan megjelenik a fogalmi keret irányított elsajátítása, és a rövid problémamegoldó ciklusok, valamint a fokozott tutori irányítás a problémamegoldás során. Az előkutatás alapján ezek a jellegzetességek lettek a kidolgozott szakgimnáziumi modell fő jellemzői is:

- Szakmai problémák típusához képest kell meghatározni az ideális csoportlétszámot.
- Szükséges egyéni szakmai feladatok megoldásának ösztönzése.
- A feladatmegoldásra szánt időkeretet fokozatosan kell növelni a képzés során, az ideális időkeret a képzés végén 2-3 hét, mely minden szakmai tantárgyat felölel.
- A tanulási módszert is be kell gyakoroltatni a tanulókkal a képzés első évében.
- Fontos a fogalmi keretrendszer kialakítása és a feladatmegoldás során a tanári megerősítés vagy közvetett útmutatás.
- A problémák komplexitásánál is a fokozatosság elvét kell követni, először csak egy tananyagegységre, majd tantárgyra, majd a képzés utolsó évében több szakmai tantárgyra koncentrálni.
- A tanulók tudásának értékelését ki kell egészíteni a kompetenciáik fejlődésének értékelésével, előtérbe kerül a tanulók tevékenységének strukturált megfigyelése és a szummatív értékelés mellett fontos szerepet kap a megfigyelés eredménye, valamint az önértékelés.
- A tanulás tervezésekor a szakmai tantárgyak témaköreit össze kell hangolni, meg kell keresni azokat a kapcsolódási pontokat, ahol megvalósítható az életszerű problémán alapuló tanulás.
- A tanító tanárokkal meg kell ismertetni mind a klasszikus, mind pedig az ágazatra kidolgozott PBL modellt, a tanároknak is be kell gyakorolni a módszer alkalmazását.

A felsőoktatási modellek, a szakirodalmi ismertetések és az előkutatás tapasztalatai alapján kidolgozott szagimnáziumi modell jelenleg kipróbálás alatt áll. A következő évek feladata a modell elemzése, a tanulók fejlődésének nyomon követése. A képzés befejeztével a módszer kipróbálásából származó tapasztalatok, az akkori kerettantervek és központi programok alapján szükséges lehet a módszerben változtatásokat eszközölni, hogy még eredményesebben lehessen alkalmazni szagimnáziumi keretek között.

## IRODALOM

BLUMBERG, P. – MICHAEL, J. A. (1992): Development of self-directed learning behaviors in a partially teacher-directed problem-based learning curriculum. *Teaching and Learning in Medicine*, 4, No. 1. 3-8.

BOUD, D. – FELETTI, G. (1991): *The Challenge of Problem Based Learning*. Kogan Page, London.

BRIDGES, A. (2007): Problem Based Learning in Architectural Education. In: *Proceedings of CIB 24<sup>th</sup> W78 Conference Maribor 2007*. CIB (International Council for Building). <https://strathprints.strath.ac.uk/6150/6/strathprints006150.pdf> [2018.02.23.]

CLAESSON, H. F. – BOSHUIZEN, H. P. A. (1985): Recall of Medical Information by Students and Doctors. *Medical Education*, 19, No. 1. 61-67.

CSEPCSÉNYI LAJOS LÁSZLÓNÉ BALOGH Melinda – BREDÁCS Alice Mária (2016): A probléma alapú tanulás és tanítás iránti igények és lehetőségek a középfokú építőipari szakképzésben. *Iskolakultúra*, 26, 7-8. szám. 100-119.

CSEPCSÉNYI LAJOS LÁSZLÓNÉ BALOGH Melinda (2017): A problémaalapú tanítás első tapasztalatai a középfokú építőipari szakképzésben. *EDU szakképzés- és környezetpedagógiai elektronikus szakfolyóirat*, 7, 1. szám. 85-104.

CSEPCSÉNYI LAJOS LÁSZLÓNÉ BALOGH Melinda (2018): A probléma alapú tanulás lehetséges szagimnáziumi modellje. (poszter) *HuCER 2018 konferencia*. Oktatás – gazdaság – társadalom. Székesfehérvár, 2018. május 24-25.

CSÍKOS Csaba (2010): Problémaalapú tanulás és matematikai nevelés. *Iskolakultúra*, 20, 12. szám. 52-60.

DE GRAAFF, E. D. – COWDROY, R. (1997): Theory and Practice of Educational Innovation; Introducing of Problem-Based Learning in Architecture. *International Journal of Engineering Education*, 19, No. 5. 657-662.

DE GRAAFF, E. D. (2008): Implementation of PBL: piecemeal or all the way? SEFI (European Society of Engineering Education) 36<sup>th</sup> Annual Conference July 2-5 2008/Aalborg, Denmark.

DUCH, B. (1996): Problem Based Learning in Physics: The Power of Students Teaching Students. *Journal of College Science Teaching*, 15, No. 5. 326-329 .

FRIJNS – DE GRAAFF, E. D. (1993): The Assessment of Study Results in Problem Based Curriculum. In: de Graaff, E. D. – Bouhuijs, A. J. (eds.): Implementation of Problem Based Learning in Higher Education. Thesis Publishers, Amsterdam. 57-61.

HUNG, W. – JOHASSEN, D. H. – LIU, R. (2008): Problem Based Learning. In: Spector, J. M. – Merrill, M. D. – van Merriënboer, J. – Driscoll, M. P. (eds.): Handbook of Research on Educational Communications and Technology. Erlbaum. 485-498.

KOLMOS, A. – FINK, F. K. – KROGH, L. (2005): The Aalborg model - problem-based and project-organized learning. In: Kolmos, A. – Fink, F. K. – Krogh, L. (eds.): The Aalborg PBL model – Progress, Diversity and Challenges. Aalborg University Press, Aalborg. 1-19.

KOLMOS, A. – HOLGAARD, J. E. – DAHL, B. (2013): Reconstructing the Aalborg Model for PBL: a case from the Faculty of Engineering and Science, Aalborg University. In: Mohd-Yusof, K. – Arsat, D. – Bin Borhan, M. T. – de Graaff, E. – Kolmos, A. – Phang, F. A. (eds.): PBL Across Cultures. Aalborg Universitetsforlag, Aalborg. 289-296.

MAITLAND, B. (1997): Problem-based Learning for Architecture and Construction Management. In: Boud, D. – Feletti, G. (eds.): The Challenge of Problem-Based Learning. Kogan Page Ltd., London. 211-217.

MOLNÁR Gyöngyvér (2004): Problémamegoldás és probléma-alapú tanítás. Iskolakultúra, 14, 2. szám. 12-19.

MOLNÁR Gyöngyvér (2005): A probléma-alapú tanítás. Iskolakultúra, 15, 10. szám. 31-43.

NEUFELD, V. R. et al. (1989): The McMaster M.D. Program: A Case Study of Renewal in Medical Education. Academic Medicine, 64, No. 8. 423-432.

PATEL, V. L. – GROEN, G. J. – NORMAN, G. R. (1991): Effects of Conventional and Problem-based Medical Curricula on Problem Solving. Academic Medical, 66, No. 7. 380-389.

RESNICK, L. B. (1987): Education and Learning to Think. National Academic Press, Washington.

SHARP, J. J. (1991): Methodologies for problem solving: An engineering approach. The Vocational Aspect of Education, 42, No. 114. 147-157.

STAGER, R. A. – WALES, C. E. (1972): Guided Design: A New Concept in Course Design and Operation. Engineering Education, 62, No. 6.

UTECHT, J. R. (2003): Problem-Based Learning in the Student Centered Classroom. <http://jeffutecht.com/docs/PBL.pdf> [2016.02.10.]

VERNON, D. T. A. – BLAKE, R. L. (1993): Does Problem-based Learning Work? A Meta-analysis of Evaluative Research. Academic Medicine, 68, No. 7. 550-563.

WALSH, A. (2005): The Tutor in Problem Based Learning. A novice's guide. McMaster University, Hamilton.

WILKERSON, L. – FELETTI, G. (1989): Problem-based learning: One approach to increasing student participation. *New Direction of Teaching and Learning*, No. 3. 51-60.

WORLD BANK. 2018. World Bank Education Overview: Skills (English). World Bank Education Overview. World Bank Group, Washington, D.C.

<http://documents.worldbank.org/curated/en/806751541081039061/World-Bank-Education-Overview-Skills> [2018.02.23.]

## HAFFNER-KISS ALEXANDRA

### A Z GENERÁCIÓ KÉSZSÉGEINEK, KÉPESSÉGEINEK FEJLESZTÉSE A ZENEPEDAGÓGIA SEGÍTSÉGÉVEL<sup>97</sup>

#### Összefoglaló:

*A tervezett kutatómunka egy olyan jelenkori problémával kíván foglalkozni, amely az elkövetkező generáció egyéni fejlesztésének egyik területére nyújthat megoldást. E terület tekintetében olyan készség, képességbeli fejlesztési lehetőségeket kínál számunkra, mely számos általános iskolai közismereti tárgy könnyedebb elsajátításához nyújthat segítséget. A kutatásban a Z generációs gyermekek sajátos jellemzői kerülnek áttekintésre, majd a kérdőíves kutatás elemzésére kerül sor, mely arra hivatott, hogy megválaszolja a kutatás fő kérdését: Van-e hatással a Z generációs gyermekekre a zenetanulás, és abban az esetben, amennyiben igen, milyen hatásokról beszélhetünk? A kutatási kérdés megválaszolásához primer kutatás került megválasztásra, melynek keretében kérdőíves felmérést folytattunk.*

**Kulcsszavak:** zenepedagógia, zeneiskola, család, egyéni fejlesztés

#### Bevezetés

A felnövekvő „Z” generációt (1995-2009 között születtek), másképpen nevezve a globális és digitális generációt tanító pedagógusok egyre gyakrabban találkoznak azzal, hogy a gyermekek önbizalom hiányosak, tele vannak komplexusokkal, nem tisztelik a kort, azt csupán állapotnak tekintik, sokkal inkább a tudás birtoklóit ismerik el kortól való tekintet nélkül. Elmondható továbbá, hogy annyira vágynak a figyelemre és szeretetre, mint talán még egyetlen korábbi felnövekvő generáció sem. A kutatás a sajátos generációs hiányosságok fejlesztésére kíván megoldást keresni, majd reflektálni azokra. A „Z” generációs gyermekek a korábbi generációkhoz képest eltérő értékrenddel érkeznek meg a zeneiskolákba. A különböző értékrendekkel érkező gyermekek eltérő pedagógiai megközelítést igényelnek annak tekintetében, hogy a zenei és nemzeti hagyományainkat tovább tudjuk örökíteni a jövő generációja számára.

A kutatás végső célja felmérni és meghatározni a zenepedagógusok által használt olyan pedagógiai hozzáadott értékeket, mely alkalmazására kizárólag a zenei tanulmányok esetében van lehetőség. E módszerek segítségére lehetnek a gyermekek készségeinek, képességeinek, személyiségfejlődésüknek a továbbfejlesztéséhez, és ahhoz, hogy minden gyermek ismerje saját értékeit és tudatosan hasznosítani is tudja azt az élete során.

Ez alapján az alábbi kutatási kérdést határozhatjuk meg: „Hatással van-e a Z generációs gyermekekre a zenetanulás, és abban az esetben, amennyiben igen, milyen hatásokról beszélhetünk?” A kutatási kérdés megválaszolását a szakirodalom áttekintése és a szerző által végzett empirikus vizsgálatok segítik.

---

<sup>97</sup> TÁMOGATÁS: Az Emberi Erőforrások Minisztériuma ÚNKP-17-2-I.-PTE-150 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának támogatásával készült.

## „Z” generáció, a tudás átalakulóban

Generációs szakadékok korábban is voltak, azonban elmondható, hogy az elmúlt évtizedben (2000-es évektől) gyakrabban hangzik el egy-egy beszélgetés vagy tanulmány olvasása alkalmával, hogy mások vagyunk, mások az értékrendjeink, ez már egy más generáció, mint a miénk volt. Számos tanulmány csoportosítja a Z generáció szülőit is két korcsoportra. Az első hullám az 1995-2000 között született gyermekek, ők már nem érintik a jelenlegi zeneiskolai közeget, azonban a második hullámnak nevezett korosztály, a 2005-2010 között született gyermekek a jelenleg általános iskolai korosztályt adják. Különbség az első és a második hullám között, hogy míg az első hullám a digitalizáció kezdetén születtek, addig a második hullámban élők már beleszülettek a digitalizálódó világunkba. Úgy érezhetjük, hogy már nem szükséges egy teljes emberi élet sem ahhoz, hogy a tanulmányainkat újra kelljen gondolni a témában, vagy, hogy egyre gyakrabban forduljon elő, hogy nem értjük pontosan miről is beszél a gyermekünk, tanítványunk. Mindennek talán már éppen a rohanó világunk egyre gyorsabban fejlődő informatikai háttere lehet az okozója. Ilyen esetekben olyan szakadék kerülhet a tanítvány és a diák közé, melyet egy zenei órán nem tud a pedagógus csakis a szakmai hozzáértésével pótolni, az óra sikeres megtartásához szükséges, hogy pedagógiai, pszichológiai, fejlődéslélektani ismereteire is tudjon támaszkodni. A zeneóra a diák számára nem csupán zenei ismeretek megszerzésére alkalmas, éppen ezért fontos, hogy a diák és a tanár között megfelelően működő kommunikációs kapcsolat kerüljön kialakításra.

A zeneórák alkalmával abban a szerencsés helyzetben van a pedagógus, hogy minden egyes növendék egyéni személyiségét megismerheti, ezáltal minden növendék számára egyéni fejlesztési terv kerülhet kidolgozásra. Egy zenepedagógus számára nem okozhat meglepetést, hogy különböző generációs gyermekek esetében más kommunikációs csatornát kell alkalmazni, hisz leegyszerűsítve minden egyes növendék esetében megválasztásra kerül, mi az a kommunikáció, amely az ő egyéni fejlesztése alkalmával a legcélravezetőbb lehet. (TARI, 2011)

A kommunikáció egy fontos részét képezi a gyermek nevelésének és a gyermekek tanításának, ebből kifolyólag nagy figyelmet szükséges fordítani arra, hogyan is közelítjük meg az újabb és újabb generációkat. Fontos, hogy ne kizárólag arra koncentráljunk, hogy mi a különbség köztünk és a legifjabb generáció között, igyekezzünk inkább megtalálni a közös szálakat és azok mentén haladni. Ilyen esetekben az elsődlegesen vizsgált jellemző az értékorientáció. Számos esetben eltérő lehet a generációk értékorientációja, mégis a gyermek elsődlegesen a család értékítéletére fog mintaként tekinteni. Ahhoz, hogy elmondhassuk, ez egy jól működő modell, mindenképpen szükséges, hogy a családok beszélgessenek és közös programokat szervezzenek a család számára. Végző soron elmondható, hogy a közös élmények által alakul ki a családi összetartás, és a közös értékítélet egyaránt. A gyermekek végző soron felnőttkorukban is ezen kohorsz-élményeikre<sup>98</sup> fognak visszatekinteni. Téves feltevés, miszerint a Z generáció gyermekei nem tartják fontosnak a személyes kapcsolatok ápolását, csupán előfordul, hogy figyelmüket megosztják a személyes kommunikáció és a globális internethasználat között, ahol szintén valakivel beszélgetnek egy időben. Elmondható azonban, hogy az internetet is arra használják, hogy megosszák akár életük minden apró történéseit ismerőseikkel, vagy akár ismeretlenekkel egyaránt. Ezáltal talán ezen a platformon a legegyszerűbb őket megszólítani is. Kiválóan használják a digitális eszközöket, azonban gyors alkalmazkodásuk és tanulékonyosságuk nem tudja felvenni a sebességet az érzelmi eszköztáruk fejlődése tekintetében, ezért számos esetben nem tudják, hogyan kezeljenek egy-egy szituációt, abban továbbra is gyerekként ragadnak. (TÖRÖCSIK, 2015)

---

<sup>98</sup> Kohorsz-élmény: Generációk azon élmény-tára, amely alakítja az oda tartozók szemléletmódját (TÖRÖCSIK, 2015).

Az, hogy a pedagógus tudja, hogy is kezdjen neki az új generáció neveléséhez, még önmagában nem elegendő. Fontos, hogy a pedagógus is kövesse a manapság elfogadott tény, miszerint egy megtanult információ, tudás nem elegendő életünk végéig, azt időnként frissíteni szükséges. Ebben az esetben is szükséges frissíteni az Y generációról szerzett ismereteket a Z generációs ismeretekre. Mire elsajátításra kerül ezen ismeretanyag, nincs lehetőség a nyugodt üldögélésre a babérjainkon, máris úton az  $\alpha$  generáció. Elmondható, hogy a jelenleg pályakezdő zenepedagógusok leggyakoribb esetben Y generációs hallgatók, helyzetelőnyben vannak tapasztaltabb kollégáiknál a Z generációs diákokkal való kapcsolatteremtés tekintetében. Ezen két generáció még annyira közeli egymáshoz, hogy könnyebben megértik egymást. Azonban minél nagyobb a „szakadék”, melyet át kell ívelni a két generáció között, annál fontosabbak a tapasztalatok és a körültekintés. A mostani Z generáció nagyon hasonlít abban a tekintetben minden más generációhoz, hogy családtagjai életét veszi mintának, és arról hoz döntést, hogy az számára egy kielégítő életet hordoz-e magával vagy változásra vágyik. A Z generáció pedig bizony változást szeretne, sokkal inkább már-már követeli azt. Nem szeretne egy mókuskerékbe szorulni és úgy élni a mindennapjait, hogy az rendszerint ugyanúgy érjen véget. Az új generáció életéhez hozzá tartozik a szorongás, a bizonytalan emberi kapcsolatok rendszere. Az iskolai rendszer tekintetében pedig elveszőben látják a pedagógusok a fő feladatot, a nevelési és oktatási lehetőségeket, mivel sokkal nagyobb hangsúlyt szükséges fordítaniuk a kapcsolatfelvételre, a diákokkal való közös szókészlet megtalálására.

*„Való igaz, a tudásunk átalakulóban van, s ez a mai ismereteink szerint komoly hatással lesz az életünkre, nem csak az ismeretszerzés, hanem annak feldolgozása szempontjából is.”* (TARI, 2011: 17) Fontos, hogy a változásokat a pedagógus ne elutasítóan kezelje, azonban nem szabad minden változásba egyszerűen belenyugodni, hisz a jövő generációjának személyiségfejlesztésében, nevelésében éppen a pedagógus játssza a család mellett az egyik legfontosabb szerepet. Ennek tudatában a legfontosabb teendő e tekintetében, hogy szakmailag felkészülten, nyitott szívvel és konstruktívan tudjon fordulni az éppen felnövekvő generáció irányába. Elmondható továbbá, hogy a családnak ugyanezen elvek mellett szükséges a gyermeknevelésbe belekezdnie, és ha abban a szerencsés helyzetben van a pedagógus, hogy megegyező elvek mellett kezdhet neki a fejlesztésnek, máris egyfajta partneri kapcsolat alakulhat ki a pedagógus és a szülők között. Nem szerencsés helyzet, ha bármelyik szereplő átlépi a saját hatáskörét, azonban a diák fejlesztése érdekében a legjobb eredmények elérésének elengedhetetlen feltétele, hogy a család támogassa a tanár munkáját.

Tari Annamária (TARI, 2011) *„Z generáció”* című könyvében mintának hozza egy másik szerző művének részletét, miszerint sötét jövőnket abban láthatjuk, hogy a szülők és a gyermekek keveset beszélgetnek egymással, és egyfajta lazább kötődés alakul ki köztük. Napjainkban egyre többször hallhatóan haveri kapcsolatot próbálnak kialakítani a szülők a gyermekükkel. Ennek következtében egyre gyengülő érzelmi kapcsolataik áldozataivá válhatnak ők csupán. Ezen szülői magatartásmintákat vizsgálva fontos, hogy mielőbb változás következzen a családi és az iskolai nevelési módszereiben.

A „mai gyermekekről” elmondható, hogy hihetetlenül kreatívak, kiemelten szeretik feszegetni a határokat, hogy körülveszi őket az információs bázis, azonban viselkedési mintájukat mégis csak a családon belül és az oktatásban sajátítják el. Ebből fakadóan nem szabad, hogy mind a szülő, mind a tanár az új generáció irányába tanúsított jóindulatú rugalmassága egyszersmind arra instruálja, hogy könnyelmű eredmények levonására kerüljön sor a gyermekek nevelése tekintetében. Nem szabad túl elnézőnek lenni ebből adódóan, mert az évek elteltével a pedagógus gyakorta érezheti magát a megoldatlan problémák miatt fáradtnak. Mindezt megakadályozni csakis úgy lehet, ha a pedagógus nem csak ad és ad, hanem kap is. A legnagyobb eredmény és ajándék pedig a pedagógusnak, ha a munkája gyümölcsét láthatja a diákságon, ennek pedig elengedhetetlen feltétele, hogy a gyermek felé is kerüljenek elvá-

rások, akadályok, melyet a tanár segítségével együtt tud átugrani, teljesíteni. „*A szülői és a pedagógusi attitűd, a felnőtt szerep milyensége elengedhetetlen fontosságú a gyerekgenerációk nevelésében.*” (TARI, 2011: 28) A jövő gyerekgenerációinak sosem volt még ennyire fontos, hogy megkapják a család támogató odafigyelését, hogy a család beszélgesse egymással, hogy a zenetanárhoz bizalommal fordulhasson a növendék. Abban az esetben, ha nem sikerül megteremteni a megfelelő érzelmi közeget, a családi védőfaktort kialakítani a gyermekeknek, el fognak fordulni a szülőktől, tanároktól és társaiktól is, és máshol próbálják megszerezni az érzelmi kötődést, ami jelenleg az internetet jelentheti, ahol nem fog kialakulni számukra valóságos kötődés, érzelmi stabilitás.

Fontos megérteni, hogy a gyermekek a család és az oktatás közös tükörképét mutatják. Ha abban olyat vélünk látni, ami nem tetszik, azon csakis mi tudunk változtatni, akik a nevelést végzik, szülő és tanár együtt. (TARI, 2011)

### **A zenetanulás hatása a gyermekek jellemfejlődésére**

Az elméleti háttér összegzését követően – a továbbiakban – a Z generációs gyermekek szüleinek/nevelőinek körében végzett kérdőíves kutatás és az ezzel párhuzamosan végzett mélyinterjú eredményei kerülnek bemutatásra.

A kérdőíves felmérés teljes sokaságát egy Tolna megyei kisváros zeneiskolai növendékei alkották. A város lakosságának száma nem éri el a 2500 főt. A kérdőív célja az volt, hogy bizonyítsa a tanulmány fő kutatási kérdését, vagyis azt, hogy érezhető-e pozitív változás a Z generációs gyermekek fejlődésében a zenetanulás által, és amennyiben igen, milyen pozitív eredményekkel számolhatunk? A kérdőív kitöltői olyan önkéntes szülők/nevelők, akiknek gyermekük zenei tanulmányokat folytat.

A felmérés során a kitöltők a gyermekük vagy gyermekeik zenei tanulmányairól, a család komolyzenei fogyasztásának szokásairól, valamint a szülők által a gyermekek jellemfejlődésében, a szülő által a zenei nevelésnek tulajdonított változásaira válaszoltak. A válaszadás anonim módon történt. A felméréshez szükséges kérdőív a zeneiskola minden tanulója szülőjének/nevelőjének megküldésre került.

A vizsgált zeneiskola diákjainak a száma 64 fő, mely diákok szülei közül 47 adott választ a kérdőívre. Ez 73,43 százalékos válaszadási hajlandóságot jelent, mely rendkívül magasnak tekinthető. Ennek következtében elmondható, hogy a kutatás eredménye a vizsgált zeneiskola vonatkozásában (mintavételes kutatás) egyértelműen reprezentatív, azonban globális eredmények levonásának érdekében a kutatás kiterjesztése szükséges más iskolákra. (PINTÉR 2001) Elmondható továbbá, hogy a kérdőív személyiségfejlődésre vonatkozó részénél a kitöltő szülők/nevelők válaszaik szubjektív értékítéleten alapulnak, így a kapott eredmények értékelése során szükséges figyelembe venni, hogy a szülők vélhetően jobb színben kívánják feltüntetni gyermeküket.

A kutatásban a növendékek jellemfejlődésén kívül a vizsgált diákok családi hátterének felmérése is megtörtént, amely alapján elmondható, hogy a bevont diákok családjai önbevallás alapján 78,3 százaléka közepes-, 21,7 százalékban alacsony jövedelműnek tekinti magát, míg magas jövedelműnek nem vallották magukat. Vélhetően a kérdés szubjektív jellegéből adódóan sorolta magát a megkérdezettek döntő többsége a közepes kategóriába. A vizsgált tanulók szülei esetében a szülők döntő többsége középfokú végzettséggel (anyák: 69,6 százaléka, apák: 80,0 százaléka) rendelkeznek, mely megfelel a zeneiskola helyiül szolgáló település kisvárosi jellegéből és a diákok származási helyéből (76,6 százalék kisváros, 23,4 százalék falu) adódó, és az általános társadalmi rétegződésből következő várakozásnak.

A felmérésben érintett 47 tanuló közül 23 lány, 24 pedig fiú, melyből elmondható, hogy a vizsgált iskolában nincs különbség nemenként a zenetanulási hajlandóság vonatkozásában. A



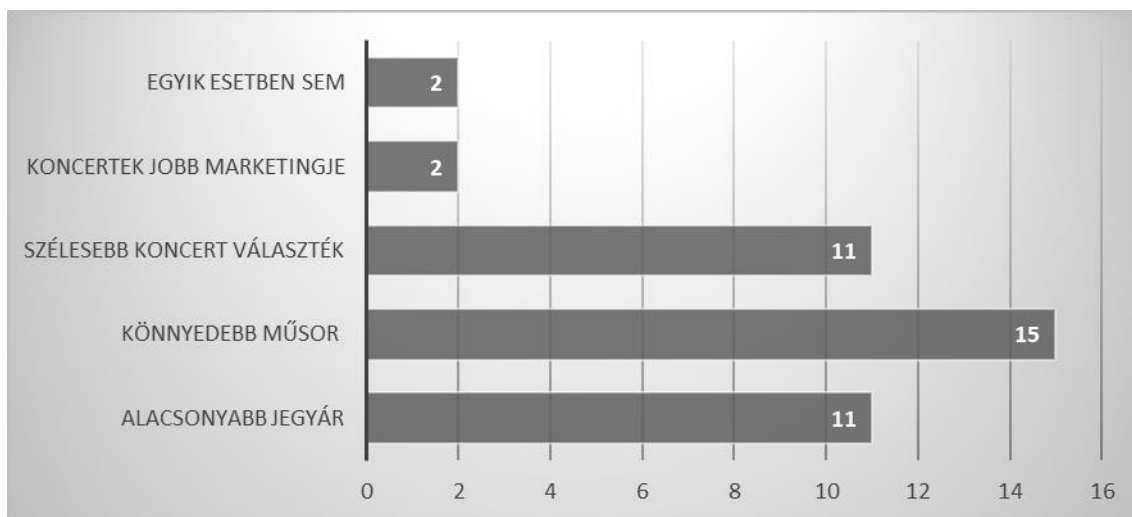
részsokaságok szinte azonos elemszáma ugyanakkor jó lehetőséget biztosít a vizsgált készség- és képességfejlődések, valamint választási preferenciák nemenként történő klasztervizsgálatára (csoportosítás). (ÁCS, 2015)

A vizsgált tanulók közül 82,6 százalék vett részt az általános iskola által szervezett ifjúsági koncertlátogatáson, vagy egyéb művészeti előadáson, míg 90 százaléka jár családjával valamilyen komolyzenei koncertre. Fűvószenekari koncertre 61 százaléka, ifjúsági koncertre 56 százaléka, gyermekkoncertre 31,7 százaléka jár a tanulóknak. A felmérés alapján megállapítható, hogy némiképp meglepő adat, hogy a megkérdezettek közül egyetlen tanuló sem jár családjával kamarakoncertre és szimfonikus zenekari koncertre, melyből feltételezhető, hogy a családok alapvetően a lakóhelyük közelében elérhető kulturális lehetőségek közül választhatnak. A legmagasabb részvételi hajlandóságról a fűvószenekari koncertek tekintetében beszélhetünk, mely a kisváros történetét ismerve nem meglepő adat, hisz a jelenleg is működő helyi ifjúsági fűvószenekar 1994 óta működik, azonban a zenekari játék hagyománya a városban egészen az 1930-as évekig nyúlik vissza. Ennek köszönhetően az ifjúsági fűvószenekari koncertek látogatása már hagyománnyá vált a város lakói körében és a koncertek többségében telt házzal kerülnek megrendezésre.

A koncerteken résztvevő gyermekek 39 százaléka egy, 29,3 százaléka kettő, 22 százaléka három különböző koncerttípusra is jár családjával.

A koncertre járó családok 73,3 százaléka eseti jelleggel tud a koncerten részt venni, míg alig több mint 3 százalékuk jut el havi rendszerességgel koncertre. A családok megkérdezése során 26,83 százaléka az alacsonyabb jegyár, 36,58 százaléka a könnyedebb műsor, míg 26,83 százaléka pedig a szélesebb programkínálat esetén járna, vagy többet járna el koncertre.

1. ábra: Koncertre járás növelését támogató tényezők

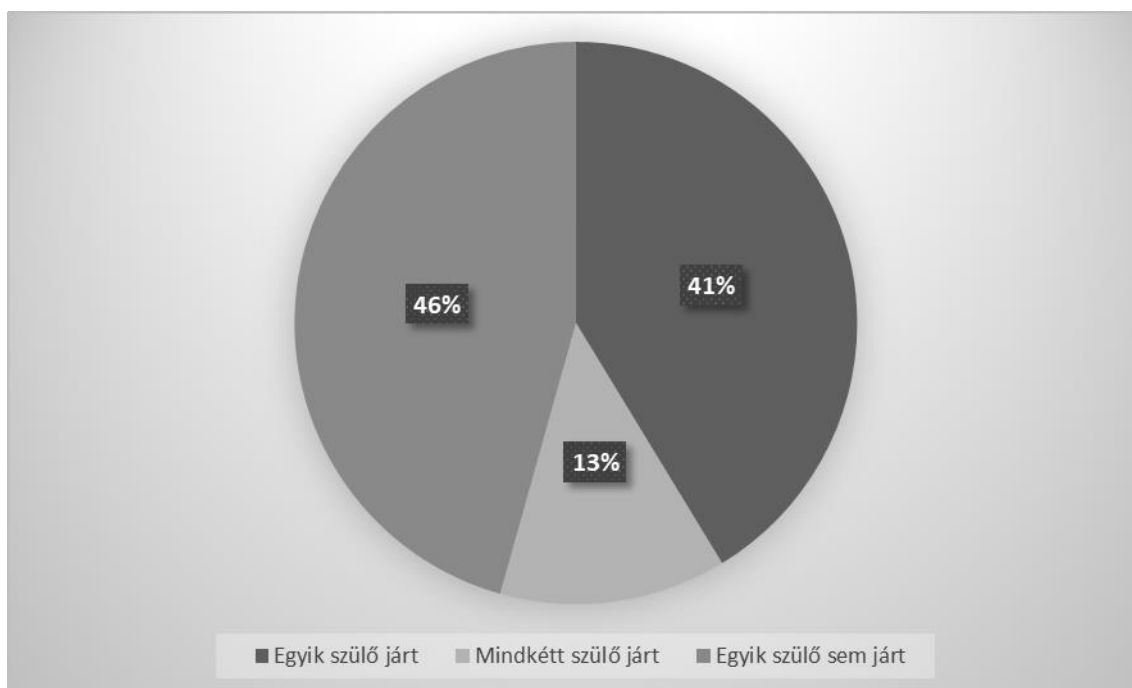


(Forrás: Saját szerkesztés kérdőíves felmérés adatai alapján, 2018)

Az alábbi adatok is megerősítik, hogy kiemelten fontos a kulturális rendezvények népszerűsítése vidéken is, hisz így kiküszöbölhető olyan adatok mérése, miszerint a megkérdezettek nem járnak el szimfonikus zenekari koncertre. Megállapítható továbbá, hogy nem feltétlen a magas jegyár tartja vissza a megkérdezetteket a gyakoribb koncertlátogatástól, sokkal inkább a műsorválaszték sokszínűségének hiánya. Ez esetben is elérhetőek olyan állami támogatások, pályázatok, amelyek kiemelten a vidéken elérhető kulturális rendezvények népszerűsítését, elérhetővé válását támogatják.

A családok 41,3 százalékánál legalább az egyik, 13 százaléka esetén mindkét szülő részt vett alap- és/vagy középfokú tanulmányai során rendszeresen komolyzenei koncerteken, míg 45,6 százalékuk esetén a szülők gyermekkori zeneszeretete, vagy annak kialakítását célzó iskolai koncertlátogatási programok nem gyakorolnak szignifikáns (meghatározó, számottevő) hatást a gyermekek zenei tanulmányaira.

2. ábra: Szülők fiataalkori koncertlátogatási szokása



(Forrás: Saját szerkesztés kérdőíves felmérés adatai alapján, 2018)

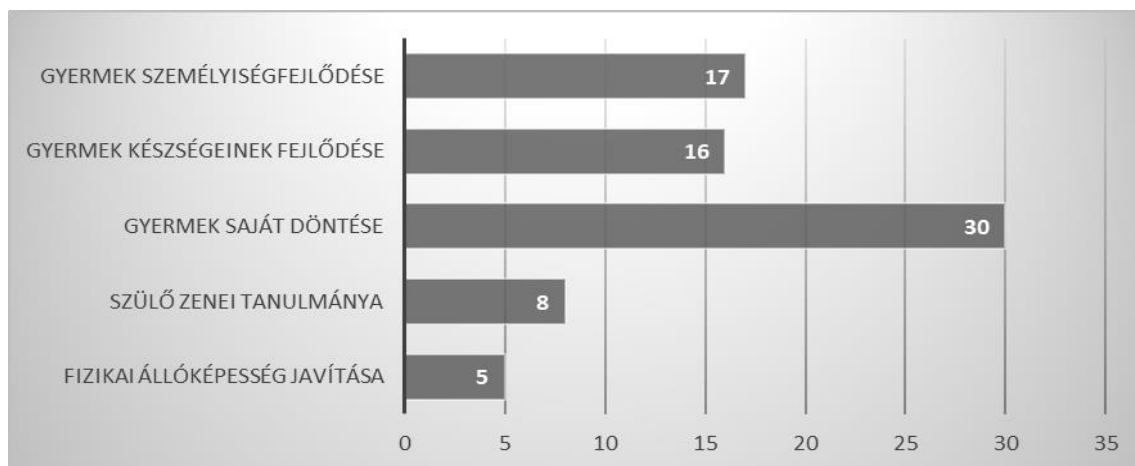
A kutatás egyik fontos kérdése annak vizsgálata volt, hogy a gyermekek milyen motivációból tanulnak zenét. A tanulmány kutatási kérdését alapul véve (Pozitív hatással van-e a zene-tanulása a Z generáció gyermekeire, és ha igen, milyen jellemfejlődési és készségbeli fejlődés figyelhető meg?) került feltárássra, hogy a szülők által a diákok zeneiskolai tanulmányok mellett való döntésében szerepet játszik-e annak ismerete, hogy a zenetanulásban számos fejlesztési lehetőség áll rendelkezésre. (BONCZ, 2015)

A kutatásban érintett gyermekek 63,8 százaléka saját döntéséből jár zeneiskolába. E magas arány mérésében feltételezhetően nagy szerepet játszott, hogy többgyermekes családok idősebb gyermekei beíratásra kerültek a zeneiskolába, akik példáját követve a kisebb testvérek már saját döntésből kívánták követni idősebb testvérük példáját, mert a kisebb testvér már otthonában megismerhette a zenetanulás örömeit, nehézségeit, mely motiválta őket a zenei tanulmányokra. A testvérpárok pozitív befolyásoló tényezőjén túl feltételezhető továbbá a magas eredmény mérésének tekintetében, hogy a Z generációra jellemző személyiségjeggyel van dolgunk, miszerint a gyermek nagyon is jól tudja, mit szeretne csinálni. (APTER, 2002)

A gyermekek 36,2 százaléka szülői döntés eredményeként tanul zenét. Kérdés, ha a szülők döntenek arról, hogy a gyermek zenét tanuljon, milyen motiváltság alapján teszik azt. A felmérés alapján elmondható, hogy e zeneiskola tekintetében a szülők közlése alapján a tanulók 10,64 százaléka esetében a fizikai állóképesség javítása, 17 százaléka esetében valamely szülő zenei tanulmányai, 34 százaléka esetében a gyermekek készségeinek fejlesztése, míg 31,1

százalék esetében a gyermek személyiségfejlesztése volt szempont a zenei tanulmányok választása során.

3. ábra: Zenetanulás preferálását meghatározó tényezők



(Forrás: Saját szerkesztés kérdőíves felmérés adatai alapján, 2018)

Az elemzést követően egyértelműen megállapítható, hogy a vizsgált zeneiskola esetében a gyermekek zenei tanulmányokat saját elhatározásból kezdték meg, míg a szülők döntését (gyermek támogatása vagy döntés a gyermek helyett) a gyermekek várható készség- és személyiségfejlődése motiválta. A kutatási kérdés szempontjából ez egyértelműen pozitív eredménynek tekinthető.

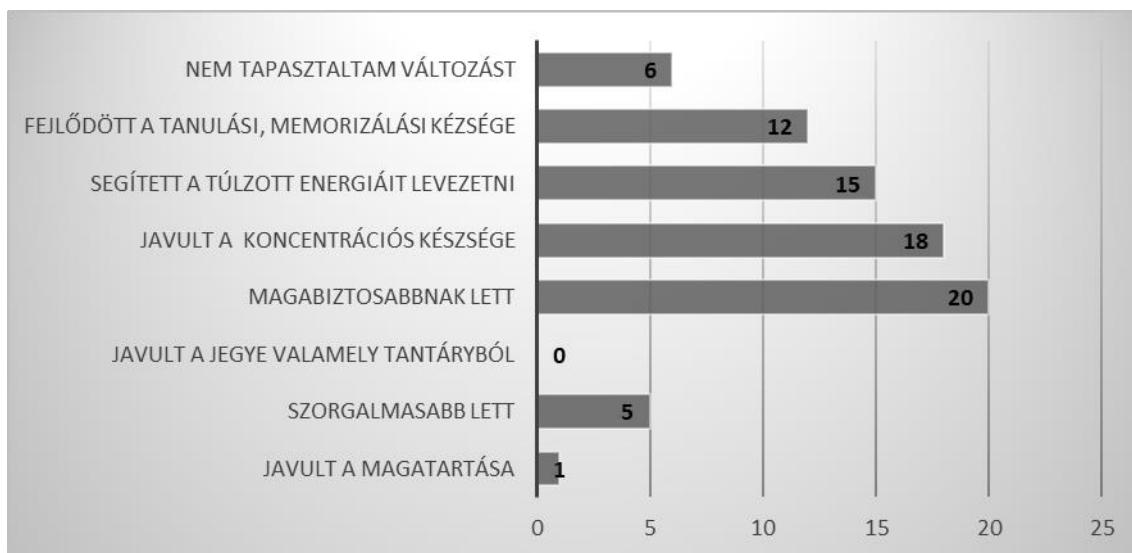
A kutatásba bevont tanulók szüleinek alig több mint egynegyede (27,65%) járt zeneiskolába, mely alapján megállapítható, hogy nem csak a „zenész” családból származó diákok között népszerű választás a zeneiskolai tanulmányok lehetősége. A zenetanulás preferálását meghatározó tényezők vizsgálati eredménye esetében csak a diákok 17 százaléka esetén volt releváns szempont a szülők zenei tanulmánya a zeneiskolai tanulmányok preferálása kapcsán. E két válasz alapján megállapítható, hogy azon családok 61,5 százalékánál, ahol a szülők zenét tanultak, a szülő(k) presszionálják<sup>99</sup> a gyermeküket arra, hogy ők is tanuljanak zenét, míg 39,5 százalékuknál ez nem jelent releváns döntést befolyásoló körülményt. A vizsgált iskola esetében a diákok döntő többsége nem „zenész” családból származik, s a „zenész” családokból származó diákok esetében sem minden esetben volt tényező a szülők zenei tanulmánya a zenetanulás választása esetében, mely alapján kijelenthető, hogy a családi zenei hagyományok fontosak, de nem feltétlen meghatározó tényezők a zeneiskola választása esetében a vizsgált zeneiskolánál.

A tanulmány legfontosabb kérdése az volt, hogy a zenetanulás eredményez-e valamilyen pozitív hatást a diákok készségeinek és/vagy személyiségfejlődésének vonatkozásában. A válaszadók 87 százaléka tapasztalt ilyet gyermeke esetében, mely egyértelműen igazolja a zenetanulás pozitív hatását a vizsgált sokaság esetében. A szülők a diákok 43,5 százaléka esetében tapasztalták, hogy a gyermekük magabiztosabb lett, 39,1 százalékuk esetében pedig azt, hogy nőtt a koncentrációs készségük. A felmérésben szereplők 32,6 százaléka számolt be arról, hogy a zenetanulás segíti a felesleges energiák levezetését, míg 26 százaléka esetében nőtt a diákok koncentrációs és memorizálási készsége. A kutatás a magatartás (2%)

<sup>99</sup> Presszionál jelentése: nyomást gyakorol

és a szorgalom (10,1%), valamint a tanulmányi eredmények (0%) esetében nem tárt fel releváns kapcsolatot.

4. ábra: Zenetanulás hatása



(Forrás: Saját szerkesztés kérdőíves felmérés adatai alapján, 2018)

Az eredmények alapján a szülők a gyermekükön a magabiztosság növekedésének eredményét látták a legtöbb esetben. Terri Apter könyvében a szerző úgy hivatkozik a magabiztosságra, mint a jövőbeli sikereink kulcsára. Korunk diákjainak nincs egyszerű dolga, hisz az elvárások irányukba minden eddigi generációhoz intézett elvárásokat felülmúl.

Ennek tudatában elmondható, hogy a magabiztos gyermek olyan készség birtokában van, amely sikeresebbé teheti őt olyan társainál, akik önbizalom-hiányosak, abban az esetben is, ha a többi készségeik, képességeik megegyezőek. A magabiztos gyermek könnyebben tud megküzdeni a sikertelenséggel, és könnyebben viseli el az állandó versengés okozta feszültséget, melyet mai századunk táplál. A jövő gyermekei több bizonytalansággal találkoznak akár csak a munkahely tekintetében, mint a korábbi generáció szülöttei. Ahhoz, hogy ezek a gyermekek felnőtt korukban, ne küzdjenek önbizalomhiánnyal, mely súlyos esetben kezelhetetlenséghez, dühkitörésekhez és destruktív viselkedéshez vezethet, még fontosabb, hogy tisztán tudják értékelni önmagukat. Fontos, hogy magukat tudják a társadalom fontos és értékes tagjának tartani. „Az önbizalom bizonyos képességek összessége, ami képessé tesz egy gyermeket kitartó erőfeszítésre, tanulásra, a mások felé forduló figyelemre.” (APTER, 2002: 18)

Ennek tudatában elmondható, hogy a zenélés egy olyan készség fejlesztését segíti hatékonyan, melyre a Z generáció és az elkövetkező generáció munkavilágába való bekerüléséhez kiemelt szerepet fog játszani. A zene által e készség fejlesztése nem csak a munkavilágában lesz fontos, de az egészséges lélekhez is elengedhetetlen. (APTER, 2002)

## Összefoglalás

A bevezetést követően a tanulmány a Z generációs gyermekek sajátos jellemfejlődését és a korosztályra illeszkedő személyiség motívumokat kívánta bemutatni. E fejezet volt hivatott bemutatni a tanulmány empirikus kutatásának szakirodalmi háttérét, továbbá meghatározni és pontosítani a tanulmány kutatási kérdését.

A tanulmány kutatási kérdését, azaz azt, hogy „pozitív hatással van-e a zenetanulása a Z generáció gyermekeire, és ha igen, milyen jellemfejlődési és készségbeli fejlődés figyelhető meg?” a szerző empirikus kutatásait bemutató harmadik fejezet kívánta megválaszolni. A kérdőíves kutatás elemzése alapján elmondható, hogy a vizsgált zeneiskola tekintetében a Z generációs gyermekekre pozitív hatást mutatnak a zenei tanulmányok. Ezt erősítik a vizsgált zeneiskola mellett működő általános iskola közismereti tanárával készült mélyinterjú következtetései.

## IRODALOM

ÁCS Pongrác (2015): Gyakorlati Adatelemzés. Pécsi Tudományegyetem Egészségtudományi Kar, Pécs.

APTER, T. (2002): A magabiztos gyermek. Vigilia Kiadó, Budapest.

BONCZ Imre (2015): Kutatás módszertani alapismeretek. Pécsi Tudományegyetem Egészségtudományi Kar, Pécs.

PINTÉR József (2000): Bevezetés a statisztika módszereibe. Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Intézet, Pécs.

TARI Annamária (2011): Z generáció – Klinikai jelenségek és társadalmi-lélektani szempontok az Információs Korban. Tericum Kiadó, Budapest.

TÖRÖCSIK Mária (2015): Z generáció magatartása és kommunikációja. Pécsi Tudományegyetem, Pécs.

## KLEM DÉNES

### IVÁNKA SÁMUEL ZENEPEDAGÓGIAI MUNKÁSSÁGA

#### Összefoglaló:

*Ivánka Sámuel (1826-1886) 1860-tól haláláig dolgozott a sárospataki Tanítóképző Főiskola zenepedagógusaként. Munkásságának fő célja a református gyülekezeti éneklés megreformálása volt, mellyel kapcsolatban élete során számos újságcikket, zeneelméleti-módszertani munkát jelentetett meg. Munkánk célja annak vizsgálata, hogy Ivánka munkáiban milyen metodikai jellegzetességek fedezhetők fel, a korszakban született egyéb, a református egyház berkein belül született művekkel is összevetve. Ez alapján kimondható: Ivánka több művében is felfedezhető a saját korában, a református egyházon belül úttörőnek tekinthető zeneelméleti, ill. módszertani elgondolás, melyből kirajzolódnak munkásságának céljai, és más szerzők műveivel párhuzamba állítva különbségekre is rávilágíthatunk.*

**Kulcsszavak:** zenetanítás, módszertan, gyülekezeti éneklés

#### Bevezetés

Geleji Katona István ezt írja az 1636-ban kiadott Öreg Graduál előszavában: „Az mi Deákinknak pedig ha többet nem-is, de annyit szükségképpen kívántatnék az Musikához érteniek, hogy az kótákból vagy clavisokból, az lineákhoz képest ottan meg tudhatnák magoktól-is akár melly Psalmusnak, Prosának, Antiphonának és egyéb caeremoniáknak notájokat, hogy így az mondasban, mind egy húron pendülne az szavok s-ne húznák-vonnák ide s-tova, az mint szokták...Melly egy részént az Cantoroknak ha nem tudatlanságoktól-is, de restségektől vagyon, hogy a' Templumon kívül, az Scholában, az Deákságot és gyermekséget az éneklésben nem gyakorolylyák...az nótákra meg nem taníttják, hanem az Chorusban tsak néki kezdik s-azonban az Deákság utánnok zendülvén...az szájokból ki vonszak, melly miatt gyakorta igen dísztelen, és a' halgatók előtt kedvetlen éneklést tésznek. Erre nézve avagy el kellene inkább az kótás énekeket hagyni s-tsak egy tonuson járó köz nótájúakkal élni...avagy az Cantorok felől kellene nagyobb gondviselésnek lenni: de mit mondjak? ha olyan ízetlen akaratos emberek vagynak közöttök, hogy nem ér az emberséges ember véget vélek, hanem ottan szembe szöknek véle ha szólni kezd nékiek” (CSOMASZ TÓTH, 1978: 18). A 19. század közepén Ivánka Sámuel pedig ekképpen szól olvasóihoz: „... most az ének előadásban csak alárendelt szolgálai készséget, emelkedettség nélküli merev szokást, izléstelen és visszataszító modort, s kevés ihletettséget észlelünk, melyek miatt távolról se mondhatjuk jelen éneklésünket az istentisztelet magas fogalmával megegyeztethető éneklésnek.” (IVÁNKA, 1864a: 7)

E két fenti idézet megszületése között 228 év telt el. Azonban mondanivalójuk tartalma szinte ugyanaz: a hazai református gyülekezeti éneklés bírálata. (Tegyük hozzá: az idézett művek célja éppen azok javítása volt, ám elgondolkodtató, miért nem történt lényegi változás az éneklés színvonalában az eltelt évszázadok alatt.) Utóbb idézett munka szerzője a 19. század második felének egyik ritkán említett, de termékeny zenetanára, Ivánka Sámuel.

## Ivánka Sámuel élete

Ivánka Sámuel életrajzát, munkásságát Szinnyei József könyvéből ismerhetjük meg vázlatosan.<sup>100</sup> Iskoláit szülőfalujában és Kisújszálláson végezte, majd a Debreceni Kollégium falai között tanult, de azt nem végezhette el. 17 évesen tanítói állást vállalt a Békés vármegyei Füzös-Gyarmaton, két évvel később pedig a mai Bihartordára került iskolaigazgatónak (*rector*) és orgonistának. A szabadságharc leverését követően orgonistaként dolgozik négy évig Gyomán, majd 1854-től Szentesen, Csongrád vármegyében. Ez utóbbi helyen 1858-tól kezd el publikálni bizonyos folyóiratokba: a Sárospataki Füzetekben és a Protestáns Egyházi és Iskolai Lapban jelennek meg cikkei, melyek felkeltették a Sárospataki Tanítóképzőn tanító Erdélyi János figyelmét, és javasolta Ivánka kinevezését az intézményben az ének- és zenetanári posztra. Azt az orgonista 1859-ben megpályázta és el is nyerte. (GYÖNGYÖSI, 1989: 256-258) Így került tehát Sárospatakra, és kezdett dolgozni a Tanítóképzőben 1860-tól, ahol 1884-es nyugalomba vonulásáig oly sokat tett többek közt a református gyülekezeti- és kóruséneklés színvonalának emeléséért.

Ha röviden meg akarjuk fogalmazni Ivánka Sámuel munkásságának célját, akkor azt mondhatjuk: egyháza zenei életének jobbá tétele, „*a zenei analfabetizmus megszüntetése, a tanuló ifjúság egységes zenei nevelése, a tömegek zenei művelődése és a kóruséneklés felvirágoztatása.*” (GYÖNGYÖSI, 1989: 259) Jelen munka bevezetőjében utaltunk arra, hogy évszázados problémáról volt szó. Megoldásán az említettek felül olyan személyek próbáltak még munkálkodni, mint a neves debreceni polihisztor tanár, Maróthi György (1715-1744), és utóda, Csákvári Varjas János (1721-1786), vagy a 19. századból említhetjük a szintén debreceni Szotyori Nagy Károlyt (1821-1897), és a técsői lelkészt, későbbi püspököt, Batizi Andrást (1810-1877), kiknek tevékenységéről fogunk még lentebb szót ejteni. Ivánka Sámuel jelentős irodalmi munkásságának többek közt zeneelméleti irányú elemzésével máig adós a történetírás (GYÖNGYÖSI, 1989: 267), melyet részben jelen munkával, és bővebben majd a közeljövőben kívánunk pótolni. Szót ejtettünk már érintőlegesen folyóiratokban megjelent publikációiról, azonban soroljuk föl itt nagyobb lélegzetű írásos munkáit:<sup>101</sup>

- *Kis énektár népiskolák számára.* Sárospatak, 1861.
- *Énekészi vezérvkönyv*, 1. füzet. Sárospatak, 1863.
- *Vezérvkönyv a m. ref. egyházi énekek összhangzatos tanítására énekkarvezetők részére.* Sárospatak, 1864. (a továbbiakban: Vezérvkönyv)
- *Karénektár, mely magában foglalja a magyar és erdélyországi reformált gyülekezetekben használatba vett énekek dallamait a négy fő, ugymint sopran, alt, tenor és bass szóllamok szerint.* Sárospatak, 1864. (a továbbiakban: Karénektár)
- *Vezérvkönyv és partitúra.* Sárospatak, 1867.
- *Elméleti és gyakorlati énekiskola hangidomi, dallam és hangsúlytani példákkal.* Képezdék, algimnáziumok és felsőbb osztályú népiskolák számára. Sárospatak, 1868. (a továbbiakban: Énekiskola)
- *Temetési énektár.* Sárospatak, 1869.
- *Egyházi énektár.* Sárospatak, 1871.
- *Szemle a református énekeskönyv felett.* Sárospatak, 1877.
- *Óramutató a magyar ref. énekügy terén énektanítóknak, énekvezéreknak, orgonistáknak.* Sárospatak, 1882. (a továbbiakban: Óramutató)

<sup>100</sup> SZINNYEI József: Magyar írók élete és munkái.

<http://mek.oszk.hu/03600/03630/html/> [2018.10.15.]

<sup>101</sup> Jelen felsorolása a műveknek Gyöngyösi Péter idézett munkájának 261-262. oldalán található lista alapján készült, de általunk lett kiegészítve. Megjegyezzük, egyes műveknek több kiadása is létezik.

Láthatjuk, hogy munkái nagy részét énektárak és az ún. vezérkönyvek alkotják, melyek mind-egyikét zeneelméleti bevezetővel látta el. Ezek a bevezetők tartalmilag nagyrészt megegyeznek, de Ivánka a mű célközönsége szerint bővítette, ill. csökkentette a tudnivalókat.

## A kortárs művekről

Vizsgálatunk elején szeretnénk leszögezni, hogy a század közepén – a fentebb már tárgyalt problémák ellenére – igen kevés írásos munka született a kottaolvasással, az énektanítás mikéntjével (módszertanával) és magával az éneklés hallható minőségével kapcsolatban. Tisztában vagyunk a téma azon aspektusával, ami a tárgyalt kor református egyházának istentiszteletein a zene minőségének alárendelt szerepét illeti. Azonban nem tekinthetünk el azon tények mellett, hogy a munkánkban elemzett művek megszülettek, azokat publikálták, sokszorosították, és szerzőiknek zenei céljuk volt megjelentetésükkel, és egyáltalán: azok megírásával.

Ivánka Sámuel általunk vizsgált műveit tehát két olyan, kortársnak tekinthető írással fogjuk összevetni, melyekről egyébként ő maga kritikát jelentetett meg (IVÁNKA, 1858). Az egyik 1846-ban Debrecenben jelent meg, a Kollégium két tanárának tollából, „Énekhangzatos könyv” címmel. A másik, Batizi András, református lelkész „Kis énekléstan” című munkája öt évvel később, 1851-ben ugyanott került sajtó alá. A két említett mű bizonyos szempontból megegyezik. Egyrészt mindkettő elsősorban tanítók számára készült, vagyis itt megerősítést kapunk a tanítóképzés általában vett nem megfelelő színvonalára vonatkozóan. Ezzel a kérdéssel jelen munkában nem kívánunk bővebben foglalkozni. Másrészt mindkét írásnak célja a hanyag (nem kottahű) gyülekezeti éneklés javítása. Említsük meg a munkák szerzőinek egyéb szándékát is azok megírásával kapcsolatban: az „Énekhangzatos könyv”-et hiánypótló tankönyvnek szánták a tárgyalt témában, míg Batizi András célja csupán az volt, hogy a református énekeskönyv kottáját készség szinten tudják olvasni a tanulók. A művek jellege igen eltérő: Szotyori és Zákány egy általános, közlő formát választott a tudnivalók kifejtésére, míg Batizi a kérdéseket és válaszokat szó szerint kidolgozta, tehát azt kézikönyvként használhatták a már pályán lévő, mindennapi munkájukat végző tanítók is.

A fentebb említett Ivánka-kritika a Protestáns Egyházi és Iskolai Lap 1858. évi számaiban jelent meg, folytatásban. Ivánka meggyőzően érvel, és érinti jogos – hol pozitív, hol negatív – bírálattal a két említett 19. századi mű mellett Maróthi György ún. „Chorál” könyvét<sup>102</sup> is. Utóbbi művet dicséri ugyan, és használatára biztatja olvasóit, bár rávilágít azon hiányosságára, mellyel előtte énektanár a hazai reformátusok között soha nem foglalkozott: az egyházi hangnemek tárgyalásával, vagyis azok említésének elmaradásával. (IVÁNKA, 1858: 531) Ivánka Sámuel 12. hasábon keresztül foglalkozik bírálatában Zákányi és Szotyori Nagy munkájával, az „Énekhangzatos könyv”-vel. Szakmai szemmel nézve is megmosolyogtató, hogy már a munka előszavában szabadkoznak, és elismerik annak hiányosságait: „... bár ennek, mint első kísérletnek, nem kevés fogyatkozásai lehetnek ...” (ZÁKÁNY – SZOTYORI NAGY, 1846: 6), írják az említett helyen a szerzők. Ivánka kritikájában az egyik legfőbb hiányosságként azt rója fel, hogy a tanárok nem az egyházi hangnemek (hangsorok) alapján dolgoztak. Ezen felül megemlíti: a munkában a közölt egyházi dallamokat ritmus nélkül (megjegyezzük: nem megfelelő ritmus nélkül, ugyanis csupán fél értékeket olvashatunk a közölt dallamoknál), és dallamukat „elferdítve”, vagyis nem pontosan közlik. Batizi András „Kis énekléstan”-át használatra alkalmasnak, hasznos munkának tartja.

<sup>102</sup> A zsoltáros könyv pontos címe (CSOMASZ TÓTH, 1978: 90): A' SZENT DÁVID KIRÁLY és PROFÉTA SZÁZ-ÖTVEN 'SOLTÁRINAK minden *Francziai* NOTAJI A' SOLTÁROKNAK ELSŐ VERSEIKKEL együtt. I. Kór. XVI. v. 40. Mindenek ékesen és jó renddel légyenek. DEBRECZENBEN: Nyomtt. 1740-dik *Eszteendőben*.



## A művek összevetése

Munkánk céljaként jelöltük meg, hogy bizonyos aspektusokból összevetjük a fentebb említett két munkát Ivánka Sámuel írásaiban megtalálható módszertani újításokkal. Tesszük ezt annak ellenére (vagy éppen azért), hogy kritikáját megírta, publikálta. Azonban Ivánka bizonyíthatóan jó úton járt a zenei fogalmak magyarázatának, szemléltetésének, ábrázolásának megalkotásában, és így azokat érdemes közelebbről is megvizsgálnunk. Összevetésünkhöz szempontsor szükséges. Ezt magunk alakítottuk ki, melynek segítségével látni fogjuk a különbségeket, ill. egyezéseket. A szempontok:

- ritmusértékek tanítása, szemléltetése,
- abszolút hangnevek tanítása, szemléltetése,
- hangközök tanításának módja és ábrázolása,
- hangsorok, hangnemek tanítása, szemléltetése.

A ritmusértékek tanítását, magyarázatát az „*Énekhangzatos könyv*” szerzői munkájuk 17-19. oldalain tárgyalják. Az értékek közti összefüggést (negyed-fél-egész) egy olyan ábrával (17. oldal) végzik, mely az egészet bontja két félre, majd azokat negyedekre. Am a szövegben éppen a negyed értéket magyarázza el elsőnek, vagyis a gondolkodás így fordított, mint amit az ábra az olvasónak sugallana. A „*Kis énekléstan*” 2., 4. és 5. §-a foglalkozik ritmusértékekkel (8-10. oldal), bár a szerző ezt a fogalmat nem használja, hangjegyeknek nevezi őket. Mint ahogy azt a mű előszavában jelzi is Batizi, az 1844-1851. évi kiadások alapján mutatja be a kottaolvasás legszükségesebb alapjait, így a ritmusértékek/hangjegyek alakját is: kvadrát hangjegyeket látunk. Az említett énekes könyvekben nem szerepel, csupán háromféle érték: fél, egész, illetve a „vég hangjegy”. A 8. oldalon a fél értékű hangokra énekelteni, nem meghatározott dallammal az ábécé alábbi betűit: a, b, c, d, e, f. Érdemes megemlíteni, hogy a hangok szárát az első öt hangnál lefelé húzza, míg az utolsónál felfelé, jelezve hogy többféleképpen fordul elő a kottában. A 9. oldalon az egész értékű hangjegyet gyakoroltatja, már nyolc hangon keresztül: a, b, c, d, e, f, g, h. A 10. oldal tetején már tudniuk kell alkalmazni megszerzett tudásukat: fél-, egész értékű hangok, valamint a „vég hangjegy” is szerepel, és egyszerre kell egy általunk nem ismert dallamra, megfelelő ritmussal az ábécé megadott betűit énekelni. Ez látszólag egyszerű feladat lehet, de mégsem az: a valóságban csak egyénileg valósítható meg olyan formán, hogy a tanító nem ad meg dallamot. Vagyis valódi alkotótevékenység zajlott? Ez a munkából nem derül ki. Ivánka Sámuel több könyvében is fellelhetjük a ritmusértékek tanításának, szemléltetésének több módját. Az egyik formáját az „*Egyházi énektár*”-ban találjuk, mely egyébként egy káté, és a zsolttáros könyv olvasásának megfelelő tudásra igyekszik szorítkozni. A mű 27. oldalán kezdődik a zeneismereti rész, melynek 3. §-a különbözteti meg a „hosszú és rövid” (IVÁNKA, 1871: 29) hangjegyet. Hosszú a fél érték, rövid a negyed. Ivánka pontos fogalmat ad e helyen a hangjegyről, és annak részeiről (például a száráról). Mindkét értéket felfelé és lefelé húzott szárral is ábrázolja. Másik formáját több művében is használja: a „*Vezérkönyv*” 13-15. oldalán, a „*Kar-énektár*” azonos helyén, kissé módosult formában az „*Énekiskola*” 6-8. oldalán, valamint az „*Óramutató*” 122-131. és 158-161. oldalain. Ez a forma az „*Énekhangzatos könyv*”-ben található ábrával megegyezik, viszont a „*Vezérkönyv*”-ben és a „*Kar-énektár*”-ban harminckettedig, az „*Énekiskola*”-ban tizenhatodikig, az „*Óramutató*”-ban a III. elemi osztályban a negyedekig, a IV. elemi osztályban a nyolcadokig tanítja az értékeket. Érdeme Ivánkának, hogy minden munkájában a tanított értékeket gyakoroltatja, változatos formában, de céljának megfelelően.

A hangnevek (ábécés hangok) szemléltetésének tekintetében már jelentősebb eltérést mutathatunk ki vizsgálatunkban. Az „*Énekhangzatos könyv*” 21-22. oldalán foglalkoznak a szerzők a g-kulcs használatával, és ez alapján a 22. oldal tetején látható kottasorban c'-g"-ig felfelé és lefelé ábrázolják a hangjegyeket, elnevezésüket is jelölve a sor alatt. Mindez egyébként a hangok közti reláció és a vonalrendszer tárgyalása után következik. A „*Kis énekléstan*” 18. oldalán találkozhatunk a hangnevekkel először, amikor kvázi olvasógyakorlatként kell egy dal-

lamot olvasni és énekelni a gyerekeknek, még hozzá tenorkulcsban. Utóbbi használatát a 17. oldalon indokolja Batizi, miszerint az „*Énekes Könyv*” 1845. évi kiadásához adaptálja munkáját. A gyakorlatban egyébként fél és egész értékek is szerepelnek, fejlesztve ezzel a kottaolvasási készséget. Hasonlóság a debreceni tanárok és Batizi munkájában, hogy a teljes vonalrendszert kihasználják a hangnevek szemléltetésére. Ivánka Sámuel nem sokban, de eltér ezektől. A „*Vezérkönyv*” és a „*Karénektár*” 10. oldalán és az „*Énekiskola*” 16-17. oldalán hangsorba rendezve látjuk a hangneveket, hangjeggyel együtt ábrázolva, ám rögtön párhuzamba állítva basszuskulcsban, két oktávval mélyebben is olvashatóak azok. A basszuskulcs közlésének oka feltehetően a négy szólamban való énekeltetés lehetett, ám az „*Énekiskola*” előszavában ezt a célt nem fogalmazta meg a szerző. Említsük meg, hogy az „*Óramutató*” 121-122. oldalán csupán violinkulcsban közli a hangneveket, és ennek az alsóbb népiskolai osztály számára javasolt anyag lehet az oka.

Harmadik szempontunk a hangközök tanításának módja és ábrázolása. (Az egyszerűség és a hely szűke megkívánja, hogy ne tárgyaljunk minden hangközt, ezért igyekeztünk egy szemléletes példát, a terc hangközt kiválasztani. Nem térünk ki mindegyik munkánál külön a kis és nagy terc tanítására, mert a gondolkodásmódot és a szemléltetés módját tartjuk fontosnak kiemelni.) Az „*Énekhangzatos könyv*” 12-16. oldalán foglalkozik a hangközökkel, ám igen felületesen, ugyanis kis és nagy hangközök között ehelyütt nem tesz különbséget. Példa erre a terc (harmad) hangköz is: a 42. zsoltár első és harmadik hangjával szemlélteti és érteti meg a háromhangnyi távolságot, de ezzel a magyarázat véget is ér. A „*Kis énekléstan*”-ban a 18-22. oldalon olvashatunk a hangközökről. Az „*Énekhangzatos könyv*”-höz hasonlóan Batizi sem különíti el a kis és nagy hangközöket, csupán a hangok lépése alapján veszi sorra őket. Így a 19. oldalon olvasható 11. § foglalkozik a „harmadik lépcsőű (sic! – KD) hangokkal”, melynek gyakorlására (a kvart, a kvint, a szext, a szeptim és az oktáv hangtávolsághoz is) piciny darabokat ír, tréfás szöveggel. Ivánka Sámuel a „*Vezérkönyv*” és a „*Karénektár*” 26-32., az „*Énekiskola*” 23-30., és az „*Óramutató*” 168-187. oldalán foglalkozik a hangközökkel. A pataki tanár azokat egész- és félhanglépésekre osztja fel, és így magyarázza, ill. ábrázolja őket, amiben még hasonlít is Zákány és Szotyori munkájára, ahol a dúr skálát énekelve a félhanglépéseknél kis kötőívet rajzoltatnak a tanítóval (14. oldal). Abban viszont már nem, hogy Ivánka egészen egzakt módon megmagyarázza és szemlélteti a kis és nagy hangközök közti különbséget, ami a pontos zeneelméleti tudáshoz nélkülözhetetlen. Minden említett művében bemutatja egy abszolút hangokból álló oktávon (csupán betűkkel ábrázolva) az egyes hangok közti fél- és egész távolságot. Ennek segítségével tud különbséget tenni például a nagy és a kis harmad (terc) távolságok között, melyeket kottával is szemléltet, ráadásul három különböző, természetes hangról (lásd például „*Vezérkönyv*”, 29. o.), és a jobb érthetőség kedvéért a nagy terceknél a két egész hangnyi, a kis tercnél az egy egész és egy félhangnyi lépést számmal is jelzi.

Lássuk végül a hangsorok, hangnemek tanítását, szemléltetését, magyarázatát! Az „*Énekhangzatos könyv*” teljes hatodik (A' Hangnemekről), és hetedik fejezete (A kemény és lágy hangmenetről) foglalkozik a zeneelmélet e területével. Ivánka megjegyzi maga is már idézett kritikájában: az egyik legnagyobb problémája a debreceni tanárok munkájának, hogy az a klasszikus összhangzattant fejti ki a kottaolvasás megértéséhez, miközben az ún. egyházi hangnemekről (modálisok) nem ejt szót. Batizi András munkájában külön nem foglalkozik velük. Ennek oka a „*Kis énekléstan*” céljában keresendő (az „*Énekes könyv*” olvasása), mely nem teszi azt szükségessé. Ivánka Sámuel a „*Vezérkönyv*” és a „*Karénektár*” 32-38. oldalain tárgyalja a diatonikus és kromatikus hangsorról, a dúr- és moll hangsorokról, az előjegyzésekről és a hozzájuk tartozó párhuzamos hangnemekről lényeges tudnivalókat, de külön oldalakat szentel az egyházi hangnemeknek is. Amiért értékes Ivánka munkája a hangsorok vizsgálata szempontjából, hogy idézett oldalakon összehasonlítja a dúr-moll hangsorokat a modálisokkal, így világítva rá utóbbiak figyelembe vételének nélkülözhetetlenségére. Említsük még

meg: az „Énekiskola” 31-42. oldalain, valamint az „Óramutató” 187-189. oldalain (IV. elemi osztály) foglalkozik az egyházi hangnemekkel.

## Újdonságok Ivánka módszertanában

A magyarországi református iskolaügyben az éneklés szempontjából megkerülhetetlen Ivánka Sámuel munkássága. A kortársak megemlékezései, illetve írásos hagyatéka is alátámasztja ezt. Utóbbiak alapján megpróbáljuk összegezni, az ének tanításával kapcsolatos írásos munkásságában milyen módszertani újdonságokat találtunk:

- vonalrendszer szó használata a hanglajtorja helyett,
- törzs- és származott hang fogalma,
- határhang fogalma,
- hanglépcső fogalma,
- hangközök korszerű magyarázata,
- egyházi hangnemek (modális hangsorok) tanítása, magyarázata,
- összhangzattan (hármashangzat-fordítások és a négyes hangzat).

Az utóbbi felsorolásban szereplő fogalmakat Ivánka Sámuel előtt senki sem használta a hazai református egyház berkein belül született művekben. Ezen megállapítás érvényes az összhangzattan jelzett területeire is.

## Összegzés

Munkánk címe talán túlzó, hiszen Ivánka Sámuel zenepedagógiai munkásságát e néhány oldalon nem lehet összefoglalni, és ez nem is lehetett célunk. Azonban kortársnak tekinthető művekkel sikerült összevetnünk néhány írását, sikerrel találtunk több olyan szempontot, melyek alapján azt megtehettük. Ez alapján három tényt állapíthatunk meg. Egyrészt, a fentebb vizsgált – Ivánkát megelőző – könyvek szerzőit hasonló célok vezették azok megalkotásakor, ám az „Énekhangzatos könyv” alkotói nem megfelelő megközelítést választottak céljuk eléréséhez. Másrészt, a fenti vizsgálat több ponton is kimutatta a felállított szempontjaink alapján a négy szerző művei közti módszertani eltéréseket. Harmadrészt – és ez szorosan kapcsolódik az előző megállapításhoz – Ivánkáról kijelenthető, hogy termékeny író volt, aki elhivatott, önzetlen munkássága mellett bizonyítottan hatékony és elhivatott pedagógusként élt, és aki szakszerű könyvekkel, újszerű módszertani elgondolásokkal kívánta egyháza zenei életét megfelelő színvonalhoz segíteni.

## IRODALOM

BATIZI András (1851): Kis énekléstan. Debrecen.

CSOMASZ TÓTH Kálmán (1978): Maróthi György és a kollégiumi zene. Akadémiai Kiadó, Budapest.

GYÖNGYÖSI Péter (1989): Ivánka Sámuel, a pataki zenepedagógus. In: Kováts Dániel (szerk.): Széphalom 2. A Kazinczy Ferenc Társaság évkönyve. 255-269.

IVÁNKA Sámuel (1858): Bíráló ének-tankönyveink felett. Protestáns Egyházi és Iskolai Lap, 1, 21. szám. 530-532.; 22. szám. 557-562.; 23. szám. 584-586.; 24. szám. 607-608.

IVÁNKA Sámuel (1864a): Karénektár, mely magában foglalja a magyar és erdélyországi reformált gyülekezetekben használatba vett énekek dallamait a négy fő, úgymint sopran, alt, tenor és bass szóllamok szerint. Sárospatak.

IVÁNKA Sámuel (1864b): Vezérkönyv a magyar reformált egyházi énekek összhangzatos tanítására énekkarvezetők részére. Sárospatak.

IVÁNKA Sámuel (1868): Elméleti és gyakorlati énekiskola hangidomi, dallam és hangsúlytani példákkal. Képezdék, algimnáziumok és felsőbb osztályú népiskolák számára. Sárospatak.

IVÁNKA Sámuel (1871): Egyházi énektár. Sárospatak.

IVÁNKA Sámuel (1882): Óramutató a magyar ref. énekügy terén énektanítóknak, énekvezéreknek, orgonistáknak. Sárospatak.

SZINNYEI József: Magyar írók élete és munkái.  
<http://mek.oszk.hu/03600/03630/html/> [2018.10.15.]

ZÁKÁNY József – SZOTYORI NAGY Károly (1846): Énekhangzatos könyv. Werfer, Debrecen.

## LANGERNÉ BUCHWALD JUDIT

# MILYEN A JÓ NYELVTANÁR? SPECIFIKUS NYELVTANÁRI KOMPETENCIÁK A NYELVTANÁRI SZAKOK KÉPZÉSI ÉS KIMENETI KÖVETELMÉNYEINEK ÉS AZ EURÓPAI NYELVTANÁRI PROFILHÁLÓ (EUROPEAN PROFILING GRID) ÉS A NYELVTANÁRKÉPZÉS TÜKRÉBEN

### Összefoglaló:

*A jó nyelvtanár meghatározásának számos formája, definíciója azonosítható a nyelvpedagógiával, az idegen nyelvek tanításával foglalkozó szakirodalomban, valamint megtalálhatók a nyelvtanári profilok standardizált formában való leírásai is, amelyek lehetőséget nyújtanak a hallgatók képzés során fejlesztett és a gyakorló nyelvtanárok kompetenciáinak azonosítására, fejlettségi szintjének meghatározására. Jelen tanulmány keretében kísérletet teszünk olyan tudás- és képességelemek azonosítására, melyek az uralkodó idegennyelv-tanítási trendektől függetlenül minden korszakban kimutathatók, ezen túlmenően vizsgáljuk egyrészt, hogy ezek kimutathatók-e a jelenleg érvényben lévő idegennyelv-tanári szakok képzési és kimeneti követelményeiben és az Európai Nyelvtanári Profilhálóban, másrészt az idegennyelv szakos modelltantervek elemzése alapján feltárjuk arányukat a nyelvtanárképzés tartalmában.*

**Kulcsszavak:** nyelvtanárképzés, nyelvtanári kompetenciák, nyelvtanári profil

### Bevezető

Az UNESCO-ICE deklaráció többek között azt a megállapítást teszi, hogy a tanulók által elért teljesítmény leginkább a tanár minőségétől függ (MCKINSEY & Company, 2007; RADÁCSI, 2004). Ezt a megállapítást figyelembe véve a nyelvoktatás eredményességét is a nyelvtanár képzettségének minősége határozza meg elsődlegesen, melynek alapján megfogalmazódik a kérdés, hogy milyen a jó nyelvtanár, milyen kompetenciákkal kell rendelkeznie annak a nyelvtanárnak, amelyiknek „*sikerül megtanítania egy idegen nyelvet*” (MEDGYES, 1997: 9).

A jó nyelvtanár meghatározásának számos formája, definíciója azonosítható a nyelvpedagógiával, az idegen nyelvek tanításával foglalkozó szakirodalomban, melyek a kiterjedtséget, a megfogalmazást, a megközelítésmódot és a részletességet tekintve változatos képet mutatnak a személyes tapasztalaton és élményen alapuló beszámolóktól kezdve az általános tanári és szakspecifikus tudás- és képességelemeket, tulajdonságokat, attitűdöket felsorakoztató kritériumlistáig. A jó nyelvtanár meghatározására tett törekvések mellett megtalálhatók a nyelvtanári kompetenciák standardizált formában való leírásai is, amelyek lehetőséget nyújtanak egyrészt a nyelvtanár képzés során fejlesztett kompetenciák, másrészt a gyakorló nyelvtanárok kompetenciáinak azonosítására és fejlettségi szintjének meghatározására is. Ezek közé sorolhatóak az egyes tanári szakok, ezen belül az idegennyelv-tanári szakok képzési és kimeneti követelményei, melynek keretében azok a szakspecifikus kompetenciák kerülnek meghatározásra, amelyekkel a képzés végén kell rendelkezni a tanárjelölt hallgatóknak, valamint ide tartozik az Európai Nyelvtanári Profilháló, amely szintén a nyelvtanári kompetenciákat és fejlettségük mértékét veszi számba a pályakezdő nyelvtanártól a mesterszintű tanárig.

A jó nyelvtanár és a nyelvtanári kompetenciák meghatározására tett változatos kísérletek arra ösztönöztek minket, hogy az idegennyelv-tanári kompetenciákat két szempontból vizsgáljuk. Egyrészt arra voltunk kíváncsiak, hogy a szakirodalomban található „jó nyelvtanár” meghatározások sokfélesége ellenére azonosíthatók-e olyan kompetenciák, melyek az uralkodó idegennyelv-tanítási trendektől függetlenül minden korszakban kimutathatók, valamint hogy ezek megjelennek-e a jelenleg érvényben lévő idegennyelv-tanári szakok képzési és kimeneti követelményeiben, az Európai Nyelvtanári Profilhálóban, valamint a nyelvtanár szakos hallgatók képzésében. Ezen túlmenően azt is vizsgáltuk, hogy jelenleg a hazai viszonylatban érvényes 8/2013. (I. 30.) EMMI rendeletet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről<sup>103</sup> dokumentumban meghatározott idegennyelv-tanári kompetenciák<sup>104</sup> milyen mértékben feleltethetők meg a nyelvtanári kompetenciák értékelésének egységességét megvalósítani szándékozó Európai Nyelvtanári Profilhálóban<sup>105</sup> megfogalmazott kompetenciáknak.

### Milyen a jó nyelvtanár?

A jó nyelvtanár általános pedagógiai és szakspecifikus tulajdonságainak és kompetenciáinak meghatározására a 70-es évektől napjainkig számos kísérlet történt a nyelvpedagógiával, a nyelvtanítás metodikájával és didaktikájával foglalkozó szakirodalomban, melynek elemző áttekintésére vállalkozunk a továbbiakban azzal a céllal, hogy feltárjuk azokat a nyelvpedagógiai, nyelvtanítási, nyelvtanárszerep-értelmezési trendektől független szakspecifikus nyelvtanári kompetenciákat, amelyek mentén megkülönböztethető az eredményes, sikeres nyelvtanár, és amelyek birtokában a nyelvtanár képes arra, hogy egy vagy több idegen nyelvet sikeresen megtanítsa a nyelvtanulóknak.

A 70-es években a nyelvtanári kompetenciák leírását a tanári viselkedés szakmaspecifikus aspektusból történő normatív jellegű megközelítésmód jellemezte, melynek középpontjában a nyelvtanár nyelvtudása, a didaktikai, nyelvészeti, valamint a szövegelméleti ismeretek álltak (BAUSCH et al., 2003: 352). SCHWERDTFEGGER (1977) szerint a jó nyelvtanár a célnyelvet magas szinten ismeri és „nem fél használni azt”, valamint emellett kiemeli, hogy a nyelv szociális meghatározottságának ismerete is fontos a nyelvtanár tudáskészletében. A 80-as években a tanári képességek meghatározásánál a jó idegennyelv-tanítást vették alapul, a nyelvtanár konkrét viselkedését pedig a jó nyelvóra ismervei alapján vezették le (TILLMANN, 1981). A nyelvtudást összetett kompetenciaként értelmezték, amely nyelvi, szociolingvisztikai, szöveg-, szociokulturális és társadalmi kompetenciából áll (VAN EK, 1986).

A 90-es években újfajta nyelvtanár-szerep értelmezés jelent meg, és a nyelvtanítás központi szereplőjének nem a tanárt, hanem a tanulót tekintették, a nyelvtanár tudás- és képességkatalógusának alapját pedig a tanulóorientált nyelvtanítás adta. Ennek ellenére azonban megmaradt a kiemelt kompetenciák között a magas szintű nyelvtudás és a nyelvtanításhoz szükséges módszertani képességek birtoklása, ez utóbbi azzal a szemléletváltással, hogy mindezek nem tanár- és tanításorientált nyelvtanítási módszereket, hanem tanuló és nyelvtanulás-orientált módszereket jelentettek. Kiegészítő elemként jelent meg ebben az időszakban a nyelvtanítás és -tanulás európai dimenziójának hangsúlyozása is. Gertrud HEYD (1991)

<sup>103</sup> 8/2013. (I. 30.) EMMI rendeletet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről

<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300008.emm> [2018.04.17.]

<sup>104</sup> Mivel a dokumentumban az idegennyelv-tanári kompetenciák nyelvekként kerülnek meghatározásra, az elemzés alapjául az angol nyelv és kultúra tanár szakot választottuk, mivel a köznevelésben az angol mint idegen nyelv tanítása a leggyakoribb.

<sup>105</sup> European Profiling Grid – Das Europäische Profileraster für Sprachlehrende.

[https://www.goethe.de/resources/files/pdf22/EPR\\_Verffentlichung\\_Deutsch.pdf](https://www.goethe.de/resources/files/pdf22/EPR_Verffentlichung_Deutsch.pdf) [2018.04.17.]

„Lehrerskills in bestimmten Unterrichtssituationen” c. könyvében meghatározott tanulási helyzetekre vonatkozóan tesz kísérletet a megfelelő tanári viselkedés leírására, mely nem tekinthető kifejezetten kompetenciakatalógusnak, hanem a tanulók motiválására, értékelésére és a tanár-tanuló közötti kommunikáció elősegítésére alkalmas konkrét tevékenységek, viselkedési formák gyűjteményének. Edge pedig a tanári személyiség fontosságát hangsúlyozza és annak három elemét emeli ki a jó nyelvtanárral kapcsolatban: az autoritást, azaz, hogy a tanár képes saját életének és szakmai pályafutásának alakítására, a szakmai önreflexiót és a felelősségvállalást a tanulói autonómiáért (Edge, 1994, idézi BAUSCH et al, 2003: 354).

A 90-es évek második felében ismét a szakmaspecifikus személyiségjegyek kerültek előtérbe, a tanulóorientált tanári tevékenység szempontjából pedig a szakmai fejlődést hangsúlyozták, amelyben fontos szerepet tulajdonítottak a mindennapi pedagógia praxis során szerzett tapasztalatok hozadékának és a tanár önreflektív elemző képességének (OHLSTAIN – KUPFERBERG, 1998). Ezen kívül a nyelvtanulás értelmezése bővült az interkulturális tanulás-sal és az interkulturális kompetencia fejlesztésének hangsúlyozásával, amely a nyelvtanári tudás- és képességekészletben is megjelent. Fontos felismerése volt ennek az időszaknak, hogy a nyelvtanári viselkedéssel foglalkozó kutatások rámutattak arra, hogy a „jó tanár”, „rossz tanár” minősítés és kategorizálás nem lehetséges általános értelemben, hanem a tanár viselkedésének értékelése mindig csak az adott pedagógiai helyzetben értelmezhető, a folyton változó pedagógiai helyzetek professzionális kezelése pedig egy új képesség – az érzékenység és a rugalmasság – meglétét várja el a nyelvtanártól. Ennek eredményeként a tanítási technikák ismerete és alkalmazása vesztett jelentőségéből a nyelvtanári képességrepertoárban (Ziebell, 1998, idézi BAUSCH et al., 2003: 356).

Eddig elsődlegesen angol és német nyelvű szakirodalmi források alapján tekintettük át a nyelvtanári képesség- és tudáskészlet értelmezéseket. Magyar viszonylatban MEDGYES Péter (1997) tett kísérletet a jó nyelvtanár meghatározására. Fontos megállapítása, hogy a nyelvtanári munka eredményességének értékelésénél nem szabad figyelmen kívül hagyni a sikerességet befolyásoló, de a tanítástól független tényezőket sem, úgy mint a heti óraszámot, a csoportlétszámot, a nyelvtanuló képességét stb. Az olyan megfoghatatlan meghatározásokon túlmenően, mint például, hogy a jó nyelvtanár hiteles, szerinte a jó nyelvtanár magas szintű szakmai tudással, metodikai ismerettel és kapcsolatteremtési képességgel rendelkezik. A szakmai tudáson belül kiemelten fontosnak tartja a magas szintű nyelvtudást, amely a művelt értelmiségi célnyelvi beszélő nyelvtudásával egyenértékű, valamint ismeri az adott nyelvhez kapcsolódó kultúrát is. A metodikai tudáson a tanulási folyamatot segítő tanítási és oktatás-szervezési technikák ismeretét és a tanítási célnak megfelelő alkalmazását érti, míg a tanulókkal való kapcsolattartás esetében a tanulók megfigyelését, diagnosztizálását, a nyelvtanulás egyénre szabott segítségét, valamint a nyelvtanításhoz kötött képességeken kívül olyan általános tanári kompetenciákat sorol ebbe a kategóriába, mint például együttműködés, magabiztosság, döntéshozatal stb. (MEDGYES, 1997: 9-17).

A 2000-es évektől a kétnyelvű képzések megjelenésével, a korai idegennyelv-tanulás fontosságának növekedésével új utak nyíltak a nyelvtanításban, valamint a kétnyelvűség társadalmi jelentőségének növekedése hozzájárult a nyelvtanár képességprofiljának további változásához. HALLET (2006) a nyelvtanítási és nyelvtanulási folyamatok tervezésének, szervezésének és irányításának vonatkozásában a nyelvtanári képességeket általános, szaktárgytól független képességekre és szakmai képességekre bontja, az utóbbiak esetében pedig a szakdidaktikai ismeretek, a metodikai és a diagnosztikus ismeretek és képességek fontosságát hangsúlyozza. Jörg ROCHE (2005) értelmezése abból a szempontból egyedi, hogy szerinte a professzionális nyelvtanár nő<sup>106</sup>, a speciális nyelvtanári kompetenciák esetében továbbra is a tanulóorientált és a nyelvtanulást a középpontba helyező, az azt segítő és támogató nyelvpeda-

---

<sup>106</sup> A fejezet eredeti címe: „Profil einer professionellen Sprachlehrerin”, a szakmát jelölő főnevek végén az -in végződés pedig a természetes nemre (nő) utal.

gógiai képességeket emeli ki. Tovább erősödik az interkulturális kompetencia fontossága, amellyel a nyelvtanár egyrészt saját maga rendelkezik, másrészt képes az interkulturális kompetencia fejlesztésére, és az interkulturális kommunikáció közvetítésére. Az eddig azonosított nyelvtanári kompetenciák mellett Roche nyelvtanári profiljában megjelenik a tantervkészítési képesség is, ami eddig nem volt jellemző. Dietmar RÖSLER (2012) azonban újra a magas szintű célnyelvi tudás és a célnyelvi kultúra ismeretének fontosságát emeli ki a nyelvtanári tudás- és képességkészletből. Emellett a nyelvtanár által végzett tevékenységekből kiindulva, az azok elvégzéséhez szükséges pedagógiai és metodikai képességek meglétét hangsúlyozza: a tanóra tervezéséhez és kivitelezéséhez, a tanuló fejlődésének nyomon követéséhez szükséges kompetenciát, valamint a szövegkompetenciát, azaz a különböző témájú és fajtájú szövegekben való jártasságot és a nyelvórai alkalmazásának képességét.

A nyelvtanári kompetenciaprofilok változatos képet mutatnak, ennek ellenére látható egyrészt, hogy tartalmukat mindig a nyelvtanulásról-nyelvtanításról való gondolkodás mindenkori iránya befolyásolta, másrészt pedig, hogy a nyelvtanítás és -tanulás értelmezéstől függetlenül két specifikus kompetenciakör azonosítható: az egyik a nyelvtanár idegennyelv tudása és az adott nyelv kultúrájának ismerete, a másik pedig az idegennyelv és az idegennyelvi kultúra közvetítéséhez szükséges kompetenciák csoportja. Az előbbiről elmondható, hogy a magas szintű idegennyelv-tudás és a célnyelvi kultúrában való jártassághoz tartozó kompetenciák nyelvtanítási trendtől függetlenül állandónak tekinthető, mivel sem a nyelvtudás mértékét, mind a nyelvhez tartozó kulturális tartalmat nem érintik igazán mélységükben a tanárszerep-értelmezés változásából, a nyelvtanítás tanuló- és tanulóorientált felfogásából adódó változások. A kulturális tartalmak esetében is inkább a bővülés a jellemző a változás helyett. Ugyanez azonban már nem mondható el a nyelvpedagógiai kompetenciákról, ahol a nyelvtanítás értelmezési változásai a kompetenciák folyamatos változását eredményezték.

## Nyelvtanári kompetenciakatalógusok és jellemzőik

A nyelvtanártól elvárt kompetenciák összegyűjtésére az elmúlt időszakban többek között az Európai Nyelvtanári Profilháló (a továbbiakban EPR) megalkotásával tettek kísérletet<sup>107</sup>, amely az Európai Bizottság támogatásával kilenc európai ország részvételével, egy 2011 és 2013 között futó projekt eredményeként jött létre. Az EPR egy, a tanított idegen nyelvtől független, objektív profilháló, amely egyrészt a nyelvtanárok szakmai fejlődését hivatott támogatni, másrészt alkalmas a nyelvvoktatás minőségének biztosítására is. Magyarországon a végzett nyelvtanártól a képzés befejezésekor elvárt kompetenciákat a 8/2013. (I. 30.) EMMI rendeletet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről<sup>108</sup> című dokumentumban rögzítették, amely a tanári felkészítés általános követelményei mellett az egyes tanári szakok, így az idegennyelv szakok szaktárgyspecifikus követelményeit is tartalmazza. Ez a dokumentum hazai viszonylatban a végzett nyelvtanárokra vonatkoztatott kompetenciakatalógusként értelmezhető.

<sup>107</sup> European Profiling Grid – Das Europäische Profilraster für Sprachlehrende.

[https://www.goethe.de/resources/files/pdf22/EPR\\_Verffentlichung\\_Deutsch.pdf](https://www.goethe.de/resources/files/pdf22/EPR_Verffentlichung_Deutsch.pdf) [2018.04.17.]

<sup>108</sup> 8/2013. (I. 30.) EMMI rendeletet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről

<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300008.emm> [2018.04.17.]



## Az Európai Nyelvtanári Profilháló

Az Európai Nyelvtanári Profilháló alapját az a felfogása adta, mely szerint a nyelvtanárok szakmai fejlődése egy bottom-up folyamat, melynek során a nyelvtanárok a kompetenciáikat a képzés ideje alatt, valamint szakmai pályafutásuk során a személyes érdeklődésük által meghatározott tapasztalataik alapján fejlesztik. Az EPR értelmezésében a kompetenciafejlesztéshez nem csak a hagyományos, szervezett keretek között zajló formális képzések és továbbképzések járulnak hozzá, hanem fontos szerep jut az önképzésnek és az informális keretek között zajló tanulásnak is: a szakirodalom olvasásának, a kollégáktól való tanulásnak például hospitálás során, az új típusú kurzusok tartására való felkészülésnek, a továbbképzőkkel folytatott beszélgetésnek, valamint a tanárkollégákkal folytatott szakmai tapasztalatszerésnek.

Az EPR táblázatba rendezett formában ad áttekintést a nyelvtanárok kompetenciáiról, amelyek a szakmai életpálya során hat fázison át haladva fejlődnek, a képzésben részt vevő nyelvtanárjelölttől kezdve a már gyakorlattal rendelkező tanárokon keresztül a tapasztalt „profik” nyelvtanárokig. Egy olyan eszköz kidolgozása volt a cél, ami alapján lehetővé válik standardok megfogalmazása az európai nyelvoktatás számára. Ezen kívül a tanárok önreflexiójára építve egyrészt lehetőséget nyújt arra, hogy a nyelvtanárok önbevallás, önbesorolás alapján képet kapjanak saját nyelvtanári kompetenciaszintjük mindenkori állapotáról a nyelvoktatás különböző specifikus területeire vonatkozóan, másrészt visszacsatolást ad mind a nyelvtanár, mind a munkáltató számára a továbbképzési szükségletek és irányok meghatározásához egyéni és team szinten egyaránt.

Az EPR a kritériumokat tekintve képesség-leírások formájában képezi le a nyelvoktatás összetettségét, melyek a képzettség és a kompetenciák progresszióját fejlődési szintenként jelölik. Horizontálisan három fő fázist, azon belül további két fejlődési szakaszt különböztet meg, melyek a különböző képesítéseket, megszerzett tapasztalatot és a kompetenciák eltérő fejlettségi szintjét adják meg. Vertikálisan négy átfogó kategória mentén határozza meg a nyelvtanári kompetenciaterületeket:

1. Képesítés/tapasztalat
  - Nyelvismeret és nyelvi kompetencia
  - Képesítés/kvalifikáció
  - Gyakorlati tapasztalat mennyisége: tanított órarészlet vagy tanóra formájában, melyet megfigyeltek és értékelték
2. Központi tanári kompetenciák
  - Didaktika/metodika
  - Tanóra- és tanfolyam/kurzustervezés
  - Interakciók irányítása
  - Értékelés
3. Átfogó kompetenciák
  - Interkulturális kompetencia
  - Nyelvtudatosság (az adott idegen nyelvre vonatkozó tudás)
  - Médiahasználati kompetencia
4. Professzionalizáció
  - Szakmai fejlődés
  - Adminisztráció

## A nyelvtanári szakok képzési és kimeneti követelményei

A nyelvtanári szakok képzési és kimeneti követelményei külön-külön kerülnek meghatározásra az egyes idegen nyelvekre és a nyelvtanári képesítés szintjére (általános iskolai nyelvtanár és középiskolai nyelvtanár) vonatkoztatva. A képzési és kimeneti követelményeket tartalmazó dokumentumban meghatározott kompetenciakatalógus funkciójából fakadó sajátossága, hogy azoknak a képesség- és tudáselemeknek a felsorolását tartalmazza, melyeket a nyelvtanárjelölt hallgatóknak a képzés 4+1, illetve 5+1 éve során el kell sajátítaniuk, illetve ezekkel kell rendelkezniük a képzés lezárásakor. A nyelvtanár szakmai tudását a szakterületi tudás, készség és képesség hármásából felépülő tudásként értelmezi, és az egyes tudásterületek elemeit is ez alapján határozza meg.

A képzési és kimeneti követelmény a nyelvtanárok esetében a képesítéstől függetlenül hét tudás- és képességterületet különböztet meg:

- nyelvtudás és nyelvhasználat,
- a célnyelvi kultúra közvetítése,
- szaktudományi és szakmódszertani tudás,
- a pedagógiai folyamat tervezése,
- a pedagógiai folyamatok és a tanulók értékelése,
- a tanulási folyamat támogatása, szervezése és irányítása, valamint
- a szakmai elkötelezettség és önfejlesztés.

A dokumentum külön pontban foglalkozik a képzés végére elsajátítandó szakterületi és szakmódszertani ismeretek számba vételével, melyek nem tekinthetők kompetenciáknak, arra azonban alkalmasak, hogy képet kapjunk arról, hogy milyen olyan ismereteket sajátítanak el a nyelvtanárjelölt hallgatók a képzés során, melyek hozzájárulnak szakmai képességeik fejlődéséhez. Az ismeretkörök között megjelenik az angol nyelv fejlesztése, ezen belül a beszéd, a hallás utáni értés, a szövegértés, a fordítás, a fogalmazás és az esszéírás. Emellett a célnyelvhez kapcsolódó nyelvészeti, irodalmi, kulturális, történelmi és országismereti ismeretek, a szóbeli és írásbeli tudományos és osztálytermi nyelvhasználat, valamint a tantárgypedagógiához kapcsolódó ismeretek és kompetenciák. A sajátos szakmódszertani ismeretek között részletezi a dokumentum, hogy milyen ismeretekre kell szert tenni a tanárjelölt hallgatóknak a képzés ideje alatt. Ezek többek között a nyelvelsajátításra, nyelvtanulásra és a nyelvtanítás módszereire vonatkozó ismeretek, tantervi ismeretek, nyelvtanulási programok megtervezésére (tanmenet, óravázlat) vonatkozó ismeretek, IKT és médiaismeret, szaknyelv ismerete, a tartalomalapú nyelvtanulás módszertana, mérés, értékelés, érettségi vizsgakövetelmények, vizsgafeladat-készítés, valamint a Közös Európai Referenciakeret.

A nyelvtanári szakok képzési és kimeneti követelmények meghatározásának érdekessége, hogy annak ellenére, hogy a végzett nyelvtanárt végzettsége elvben eltérő korosztályú (6-14/15) és eltérő iskolatípusba (általános iskola) járó nyelvtanulók tanítására jogosítja, ez a különbség a kompetenciákban nem mutatkozik meg: ugyanolyan szakterületi tudással, készséggel és képességgel kell rendelkeznie egy általános iskolai tanárnak, mint egy középiskolai tanárnak. A különbség csak az elsajátítandó ismeretek között van, ahol a középiskolai tanároknak egyrészt több ismeret elsajátítását írja elő a dokumentum, így a szóbeli és írásbeli tudományos és osztálytermi nyelvhasználat fejlesztésére két kredittel többet fordítanak a középiskolai nyelvtanárok képzése során, valamint 20 kredittel több irodalmi, kulturális, nyelvészeti és alkalmazott nyelvészeti kurzusuk van. Másrészt a tantárgypedagógiához kapcsolódó kompetenciák leírásánál sajátos az a megközelítés, hogy bár a képzés során megszerzett végzettség elnevezése egyértelműen utal arra, hogy a végzett nyelvtanár mely iskolatípusban és melyik korosztály tanítására kap jogosultságot, ez eltérést mutat a tantárgypedagógián belül a tudáskészlet meghatározásánál: az általános iskolai tanár az általános és a szakközépiskolai nyelvtanulók tanítására vonatkozóan rendelkezik ismeretekkel és kompetenciákkal, a középiskolai nyelvtan-

nár pedig a középiskolai és a felnőtt nyelvtanulók tanítására. A középiskolai nyelvtanár szakmai kompetenciájába beletartozik a szakközépiskola is, ebben az iskolatípusban pedig az általános iskolai tanár is taníthat, míg a felnőttek oktatására csak a középiskolai tanár kap felkészítést, holott felnőtt korú nyelvtanulók a szakközépiskolában is vannak. Az elsajátítandó kompetenciák elhatárolásánál tehát nem világos, hogy mi alapján történik az egyes tanári végzettségekhez tartozó ismeretek szelektálása, mert sem az életkor, sem az iskolatípus szerinti elhatárolás nem állja meg a helyét. A tanári végzettség elnevezése – általános iskolai tanár – is ellentmond a képesítésben meghatározottaknak, azaz, hogy egy általános iskolai nyelvtanár taníthat szakközépiskolában. Így felvetődik a kérdés, hogy ha taníthat szakközépiskolában, akkor gimnáziumban vajon miért nem. A sajátos szakmódszertani ismeretek között az „életkori” sajátosságok figyelembe vételének hangsúlyozása megjelenik, ami azonban az előzőekben elmondottak miatt nem értelmezhető, hiszen az általános iskolai tanár is jogosult középiskolai korosztályhoz tartozó nyelvtanulók tanítására. Ezen túlmenően nincs eltérés a két nyelvtanári végzettség képzési és kimeneti követelményei között.

Összehasonlítva a nyelvtanári szakok képzési és kimeneti követelményeiben, valamint az Európai Nyelvtanári Profilhálóban megfogalmazott nyelvtanári kompetenciákat, a következőket állapíthatjuk meg: A nyelvtanári szakok képzési és kimeneti követelményeinek meghatározása során nem található utalás a fejlődés lehetőségére, illetve, hogy a végzett nyelvtanár milyen mértékben rendelkezik az adott kompetenciával. (Ez az aspektus a pedagógus minősítési rendszerben jelenik csak meg.)<sup>109</sup> A két dokumentum által meghatározott kompetenciaterületek tekintetében megállapítható, hogy bár eltérő rendszerezés mentén, de ugyanazokat a kompetenciaterületeket érinti: az első és legfontosabb helyen a nyelvtanár idegennyelv-tudását, a kulturális és interkulturális kompetenciáját, a didaktikai és metodikai ismereteit, a modern médiumok és infokommunikációs eszközök alkalmazását, valamint a szakmai fejlődést. Annak ellenére tehát, hogy a magyarországi nyelvtanári szakok képzési és kimeneti követelményei és az Európai Nyelvtanári Profilháló egymással párhuzamosan készültek, magyar szakemberek nem vettek részt az EPG kimunkálásában és magyar nyelvre nem fordították le, tehát hivatalosan hatása nem lehetett a KKK-ban megfogalmazott nyelvtanároktól elvárt szakmai tudás, készség és képességek meghatározására, az egyezés a két tudás- és képességkatalógus között egyértelmű.

## **Reflektív gondolatok a nyelvtanárképzésről a nyelvtanári kompetenciák tükrében**

Jelen tanulmányban egyrészt áttekintettük az idegen nyelvek tanításával foglalkozó szakirodalomban megtalálható értelmezéseket a „jó nyelvtanár” meghatározására, másrészt elemeztük azokat a hivatalos dokumentumokat, amelyek Magyarország, illetve az Európai Unió vonatkozásában számba vették a nyelvtanári tudás- és képességkészlet elemeit. A szakirodalomban megtalálható „jó nyelvtanár” értelmezések változatos képet mutatnak, míg a hivatalos dokumentumok egy egységes kompetenciaprofilit határoznak meg a nyelvtanárok számára. Ettől függetlenül megállapítható, hogy a magas szintű nyelvismeret, az adott nyelv magas szintű, változó kontextusban való alkalmazásának képessége, az adott nyelv kultúrájának ismerete, valamint a szakspecifikus didaktikai és metodikai ismeretek kivétel nélkül megjelennek mind

---

<sup>109</sup> A pedagógusok minősítési rendszerében már megjelenik a fejlődés aspektusa, melynek értelmében a pedagógus szakmai kompetenciái a diplomaszerezéstől kezdve a szakmában eltöltött évek során folyamatosan fejlődnek, ezért az egyes fokozatok megszerzésére irányuló minősítési eljárás során ugyanazokat a szakmai kompetenciákat és indikátorait vizsgálják, a különbség az egyes fokozatok között pedig a kompetenciák fejlettségi szintjében mutatkozik meg. Ennek értelmében a Pedagógus I. fokozat megszerzésére irányuló minősítő vizsgán 60%-os szintet kell elérni a gyakornokoknak, a Pedagógus II. fokozat esetében legalább 75%-os, míg a Mesterpedagógus és a Kutatótanár fokozatok esetében 85%-os szintet kell teljesíteni. A Mesterpedagógus és a Kutatótanár fokozatok is magukban foglalják az alacsonyabb szinteken meghatározott kompetenciákat, de ezeken a szinteken ezen kívül még újabb indikátorokat is teljesíteni kell (vö. ANTALNÉ SZABÓ et al., 2014: 31).

a szakirodalomban feltárt értelmezésekben, mind pedig a hivatalos dokumentumokban, így ezek a kompetenciák tekinthetők univerzálisnak, melyek az adott korszak nyelvtanítás értelmezési trendjétől, felfogásától függetlenül állandónak tekinthetők.

A felvételi követelmények módosítása, ami 2020-tól kötelezővé teszi a felsőoktatási intézménybe való bekerülés feltételeként a középfokú (B2) komplex nyelvvizsgát<sup>110</sup>, még inkább ráirányítja a figyelmet a nyelvtanítás eredményességére és ezzel összefüggésben a nyelvtanár képzettségének minőségére. A bemeneti feltételként meghatározott középfokú nyelvvizsga ugyanis abban az esetben nem szül szociális esélyegyenlőtlenséget, ha a tanulók olyan színvonalú nyelvtanításban részesülnek az iskolában, hogy iskolán kívüli nyelvórák nélkül is sikeres nyelvvizsgát tudnak tenni. Mindez indokoltá teszi megvizsgálni, hogy a fent említett kompetenciák – a nyelvtudás, a tantárgy-pedagógiai képességek, illetve a kulturális, interkulturális kompetencia – fejlesztésének milyen szerep jut a jelenleg érvényben lévő osztatlan tanárképzésben.

Annak feltárására, hogy milyen súlyponttal szerepelnek ezek az ismeretek a nyelvtanárképzésében, vizsgáltuk az Eötvös Loránd Tudományegyetemen<sup>111</sup>, a Pécsi Tudományegyetemen<sup>112</sup>, a Debreceni Egyetemen<sup>113</sup>, a Pannon Egyetemen<sup>114</sup>, és a Miskolci Egyetemen<sup>115</sup> folyó általános és középiskolai angol nyelvtanári szak modelltantervét, ezen belül a nyelvi fejlesztés, a kulturális és interkulturális kompetencia fejlesztés, valamint a tantárgy-pedagógiai képzés arányát a fejlesztésükre fordított kreditmennyiség alapján.<sup>116</sup>

1. táblázat: A nyelvi, a kulturális és interkulturális, valamint a tantárgy-pedagógiai kompetenciaterületek fejlesztésére fordított kreditértékek

Tanárképző intézmény	Általános iskolai tanár 11 félév			Középiskolai tanár 12 félév		
	Nyelvi fejlesztés	Kulturális, interkulturális kompetencia	Tantárgy-pedagógia <sup>117</sup>	Nyelvi fejlesztés	Kulturális, interkulturális kompetencia	Tantárgy-pedagógia <sup>118</sup>
ELTE	20	9	12	18	14	12
PTE	14	12	8	10	6	10
PE	16	15	8	16	17	8
DE	12	8	8	12	5	8
ME	16	11	8	-	-	-

<sup>110</sup> 423/2012 Kormányrendelet a felsőoktatási felvételi eljárásról  
<https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=a1200423.kor&targetdate=20200101&printTitle=423/2012.+%28XII.+29.%29+Korm.+rendelet> [2018.03.10.]

<sup>111</sup> Az osztatlan tanárképzés szakjainak tantervei – ELTE  
<http://tkk.tanterv.elte.hu/> [2018.03.10.]

<sup>112</sup> Tantervek – PTE BTK  
<http://btk.pte.hu/tantervek> [2018.03.10.]

<sup>113</sup> Osztatlan tanárképzés képzési programja – DE  
[http://tanarkepzes.unideb.hu/dokumentumok/osztatlan/osztatlan\\_tanarkepzes\\_kepzesi\\_programja\\_2017.pdf](http://tanarkepzes.unideb.hu/dokumentumok/osztatlan/osztatlan_tanarkepzes_kepzesi_programja_2017.pdf) [2018.03.10.]

<sup>114</sup> Modelltantervek – PE  
[http://mftk.uni-pannon.hu/images/pdf/Modelltantervek\\_2016\\_17\\_1\\_tol/Ang\\_OSZTATLAN\\_20160413\\_VEGLEGES.pdf](http://mftk.uni-pannon.hu/images/pdf/Modelltantervek_2016_17_1_tol/Ang_OSZTATLAN_20160413_VEGLEGES.pdf) [2018.03.10.]

<sup>115</sup> Tanárképző Intézet – ME  
<http://www.tanarkepzo.hu/> [2018.03.10.]

<sup>116</sup> A többi felsőoktatási intézményben nem volt a honlapon elérhető a nyelvtanári szakok modelltanterve, ezért nem vontuk be az elemzésbe.

<sup>117</sup> A tantárgy-pedagógiai tudás és képességek fejlesztésére fordítandó minimális kreditértéket a 8/2013-as EMMI rendelet meghatározza, ami az általános iskolai tanárok képzésében 8 kredit.

<sup>118</sup> A tantárgy-pedagógiai tudás és képességek fejlesztésére fordítandó minimális kreditértéket a 8/2013-as EMMI rendelet meghatározza, ami a középiskolai tanárok képzésében 10 kredit.

Az egyes területek fejlesztésére fordított kreditértékek (1. táblázat) is jól mutatják, hogy mind az általános iskolai, mind pedig a középiskolai nyelvtanárképzésben alacsonynak mondható annak a három kompetenciaterület fejlesztésének az aránya, ami a nyelvtanári kompetencia katalógusokban a legfontosabbakként jelennek meg. A nyelvi fejlesztés aránya az általános iskola nyelvtanárképzésben 12-20% között mozog, a középiskolai képzésben pedig ennél is alacsonyabb, 7,5-14% közötti. A kulturális ismeretek közvetítésére és a kulturális, valamint az interkulturális kompetencia fejlesztésére fordított kreditarány az általános iskolai tanárok esetében 8-15% közötti, a középiskolai tanárok esetében ennél is alacsonyabb, 4-13% közötti. Mivel a tantárgy-pedagógiai ismeretek és képességek arányát a rendelet előírja, ami az általános iskolai nyelvtanár esetében 8%, a középiskolai tanár esetében, 7,6%, ezért attól eltérést csak kevés esetben találtunk. Az ELTE-n magasabb az erre a kompetenciaterület fejlesztésére fordított kreditarány: az általános iskolai tanárok képzésében szerepel a legnagyobb hangsúllyal (12%), a középiskolai tanároknál már alacsonyabb, de még mindig magasabb a kötelezően előírtnál (9%). A középiskolai tanárok képzésében azonban még a rendeletben meghatározott mértéket sem éri el a többi vizsgált felsőoktatási intézményben, valamint a tantervek részletes elemzése során az is láthatóvá vált, hogy az általános iskolai és a középiskolai nyelvtanári képzésben ugyanazok a kurzusok szerepelnek, függetlenül a képzés szintjétől.

A képzések során megszerzendő többi kredit az irodalmi és a nyelvészeti ismeretek elsajátítására szolgál, ami esetében azt azonban meg kell jegyeznünk, hogy mivel az adott idegen nyelven történik, bizonyos mértékben hozzájárul a nyelvi fejlesztéshez is, de a tantárgy-pedagógiai kompetenciához nem. Tovább vizsgálva a nyelvtanári képzések tartalmát az is láthatóvá vált, hogy a hallgatók nyelvi fejlesztése csak az egyetemi kurzusok keretében történik, a képzési program célnyelvi környezetben és kultúrában való tartózkodást – se rövidebbet, se hosszabbat – nem határoz meg, ami megkérdőjelezi a célnyelv és a célnyelvi kultúra magas szintű elsajátításának lehetőségét, illetve annak hitelességét.

Összegezve megállapíthatjuk, hogy míg a nyelvtanártól elvárt szakspecifikus kompetenciák megfelelnek annak a követelménynek, hogy egy végzett nyelvtanár olyan tudással, képességgel rendelkezzen, amelynek birtokában képes a nyelvtanulók magas szintű, minőségi oktatására, addig a képzésben ezek a kompetenciák nem jelennek meg olyan hangsúllyal, mint ahogyan az elvárható lenne. Még jelenleg is, a 2013 óta érvényben lévő új nyelvtanárképzésben is megmaradt a képzés tartalmában a bölcsészettudományok, ezen belül az irodalom és a nyelvészet dominanciája, míg a nyelvtanári kompetenciák szempontjából oly fontos területek, mint a nyelvtudás, a célnyelvi magas és mindennapi kultúra ismeret, az interkulturális kompetencia és a tantárgy-pedagógiai tudás háttérbe szorulnak. A nyelvtanárok képzésének tartalmi átalakítása, az eddigi humboldti hagyományokon nyugvó és bölcsészetorientált képzéssel történő szakítás mindenképpen elengedhetlenné vált annak érdekében, hogy olyan nyelvtanárokat tudjunk képezni, akik egyrészt megfelelnek az európai sztenderdnek, másrészt képzettségük képessé teszi a magas színvonalú, és ebből adódóan hatékonyabb nyelvtanításra.

## IRODALOM

423/2012 Kormányrendelet a felsőoktatási felvételi eljárásról

<https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=a1200423.kor&targetdate=20200101&printTitle=423/2012.+28XII.+29.%29+Korm.+rendelet> [2018.03.10.]

8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről

<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300008.emm> [2018.04.17.]

ANTALNÉ SZABÓ Ágnes – HÁMORI Veronika – KIMMEL Magdolna – KOTSCHY Beáta – MÓRI Árpádné – SZÓKE-MILINTE Enikő – WÖLFLING Zsuzsanna (2014): Útmutató a pedagógusok minősítési rendszeréhez. A második, javított változat kivonata.

[https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/unios\\_projektek/kiadvanyok/utmutato\\_kivonat\\_20140904.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/kiadvanyok/utmutato_kivonat_20140904.pdf) [2018.04.10.]

Az osztatlan tanárképzés szakjainak tantervei – ELTE

<http://tkk.tanterv.elte.hu/> [2018.03.10.]

BAUSCH, K.-R. – CHRIST, H. – KRUMM, H.-J. (2003): Handbuch Fremdsprachenunterricht. A. Francke Verlag, Tübingen und Basel.

European Profiling Grid – Das Europäische Profilraster für Sprachlehrende.

[https://www.goethe.de/resources/files/pdf22/EPR\\_Verffentlichung\\_Deutsch.pdf](https://www.goethe.de/resources/files/pdf22/EPR_Verffentlichung_Deutsch.pdf) [2018.04.17.]

HALLET, W. (2006): Didaktische Kompetenzen: Lehr- und Lernprozesse erfolgreich gestalten. Klett Verlag, Stuttgart.

HEYD, G. (1991): Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache. Verlag Moritz Diesterweg, Frankfurt am Main.

MCKINSEY & Company (2007): Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszerei teljesítményének hátterében?

<http://mek.oszk.hu/09500/09575/09575.pdf> [2018.04.08.]

MEDGYES Péter (1997): A nyelvtanár. A nyelvtanítás módszertana. Corvina Kiadó, Budapest.

Modelltantervek – PE

[http://mftk.uni-pannon.hu/images/pdf/Modelltantervek\\_2016\\_17\\_1\\_tol/Ang\\_OSZTATLAN\\_20160413\\_VE\\_GLEGES.pdf](http://mftk.uni-pannon.hu/images/pdf/Modelltantervek_2016_17_1_tol/Ang_OSZTATLAN_20160413_VE_GLEGES.pdf) [2018.03.10.]

OHLSTAIN, E. – KUPFERBERG, I. (1998): Reflective-narrative discourse of FL teachers exhibits professional knowledge. Language Teaching Research, 2, No. 3. 185-202.

Osztatlan tanárképzés képzési programja – DE

[http://tanarkepzes.unideb.hu/dokumentumok/osztatlan/osztatlan\\_tanarkepzes\\_kepzesi\\_programja\\_2017.pdf](http://tanarkepzes.unideb.hu/dokumentumok/osztatlan/osztatlan_tanarkepzes_kepzesi_programja_2017.pdf) [2018.03.10.]

RADÁCSI Imre (szerk.) (2004): „Minőségi oktatás minden fiatalnak: kihívások, trendek és prioritások” - Az oktatás fejlesztése. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

<http://ofi.hu/tudastar/oktataspolitikai/minosegi-oktatas-minden> [2018.04.17.]

ROCHE, J. (2005): Fremdsprachenerwerb, Fremdsprachendidaktik. A. Francke Verlag, Tübingen und Basel.

RÖSLER, D. (2012): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Verlag J. B. Metzler, Stuttgart – Weimar.

SCHWERDTFEGER, I. (1977): Gruppenarbeit im Fremdsprachenunterricht. Quelle und Meyer, Heidelberg.

Tanárképző Intézet – ME  
<http://www.tanarkepzo.hu/> [2018.03.10.]

Tantervek – PTE BTK  
<http://btk.pte.hu/tantervek> [2018.03.10.]

VAN EK, J. A. (1986): Objectives for Foreign Language Learning. Council of Europe, Strasbourg.

WILLEMS, G. (1993): Attainment Targets for Foreign Language Teacher Education in Europe. A European View (ATEE) Cahiers No. 5. Brüssel.

RÁCZ EDIT

## ANGOL KULTÚRA A NYELVKÖNYVEKBEN – ÖSSZEHASONLÍTÓ ELEMZÉS

### Összefoglaló:

*Jelen tanulmány célja annak a kutatásnak a bemutatása, amely két középszintű angol nyelv-könyv szövegeit vette górcső alá abból a szempontból, hogy milyen kulturális tartalmat közvetítenek a nyelvtanulók számára. A diakrón jellegű összehasonlító elemzésnek az a központi kérdése, hogy mennyiben változott a nemzetközi piacot megcélzó angol nyelvkönyvek szövegeinek tartalma kulturális aspektusból. Azt vizsgáljuk, hogy tükröződik-e a szövegekben az angol nyelv státuszának a két nyelvkönyv kiadása között eltelt több mint harminc év alatti időben végbement gyökeres változása. A kutatás eredménye szerint, noha mindkét nyelvkönyvre a brit kultúra túlsúlya jellemző, az újabb kiadású tankönyv a kultúrák szélesebb spektrumát tárja a nyelvtanulók elé.*

**Kulcsszavak:** nyelvkönyvelemzés, kultúratanítás, szövegelemzés, lingua franca

### Bevezetés

A tankönyv évszázadok óta meghatározó szerepet tölt be az oktatásban. A modern technikai és technológiai eszközök elvitathatatlanul új dimenziókat nyitnak az ismeretek minél eredményesebb átadása/befogadása terén, de egyelőre úgy tűnik, inkább kiegészítik, mint kiszorítják a tankönyvet a tanítási/tanulási folyamatból. Nem kevésbé igaz mindez a nyelvkönyvekre sem.

Nyelvkönyveket számos aspektusból lehet vizsgálni és egymással összevetni. Gyakorlati szempontból például egy kurzus indítása előtt arra vagyunk kíváncsiak, hogy melyik nyelv-könyv lesz a leginkább megfelelő az adott kontextusban. A tudományos célú összehasonlítás a nyelvkönyvek tartalmi elemeire vagy didaktikai apparátusára irányul. Az összehasonlító nyelvkönyvelemzések leginkább szinkrón jellegűek, időben egymáshoz közeli kiadású tankönyvek összevetésével foglalkoznak.

A kutató ugyanakkor arra is kíváncsi, hogyan változtak a tankönyvek az idők folyamán, miben tér el egy mai tankönyv több évtizeddel ezelőtti vagy esetleg még ennél is régebben kiadott elődjétől. A diakrón összevetések a tankönyvekben tetten érhető történeti változásokat kutatják.

Mindkét általunk választott angol nyelvkönyv egy nemzetközi piacra készült tankönyv-család középfokú kötete, amelyeket a kor technikai fejlettségének megfelelő kiegészítő elemekkel együtt Magyarországon is használnak, illetve használtak a közoktatásban is. Kutatásunk a tankönyvek szövegeinek kulturális vetületeit vizsgálja. Feltevésünk szerint, mivel a két könyv megjelenése között több mint három évtized telt el, a bennük található szövegek kulturális tartalma jelentősen eltérő.

A tanulmány első része a kutatás elméleti háttérét vázolja fel. Először a nyelv és a kultúra kapcsolatát vizsgáljuk, majd kiterünk az angol nyelv különleges helyzetére. Ezután a nyelvkönyvek kulturális tartalmára vonatkozó eddigi legfontosabb tanulmányokat mutatjuk be. Ezt követi a kutatás módszerének, majd eredményének az ismertetése.



## A kutatás elméleti háttere

### *Nyelv és kultúra szimbiózisa*

Minden természetes nyelv kultúrába ágyazódik. Amikor egy nyelvet egy kommunikációs folyamatban használunk, a nyelv a kulturális valóság kifejezője, megtestesítője és szimbóluma (KRAMSCH, 1998: 3). Mindez azt jelenti, hogy egy közösség az őt körülvevő kulturális valóságból származó élményeit osztja meg a nyelv használatával, ugyanakkor a nyelvnek jelentésteremtő ereje is van, amikor értelmezzük a minket körülvevő világot. A nyelv egyúttal a társadalmi hovatartozás szimbóluma is, amit mi, magyarok, talán jobban értünk a világ számos más országában élőknél.

A kultúra szó meghatározása számos tudományághoz kötődik, könyvtárnyi irodalma ismert. A MAGYAR ÉRTELMEZŐ KÉZISZÓTÁR (1985: 799) kultúra szócikkének definíciója szerint: „Az emberiség által létrehozott anyagi és szellemi értékek összessége. A művelődésnek valamely területe, ill. valamely korszakban, valamely népnél való megnyilvánulása.”

Szemléletes megközelítés a kultúrát jéghegyhez hasonlítani, amely felszín feletti, látható és felszín alatti, láthatatlan elemekre különíti el a kultúrát. E szerint a kultúra látható elemei közé tartozik – a teljesség igénye nélkül – egy közösség művészete (irodalom, zene), történelme, földrajza, ünnepei és nyelve, míg a viselkedéskultúrája (udvariasság, szemkontaktus, pontosság, öltözködési szokások), kommunikációs szokásai (üdvözlés, magázás, gondolatok elrendezése) mind a jéghegy nagyobbik részét alkotó, szemnek láthatatlan felében található.

Ehhez a bináris kategorizáláshoz nagyon hasonló a kultúra úgynevezett nagybetűs kultúrára (angolul: Culture) és kisbetűs kultúrára (angolul: culture) való felosztása. Ebben a rendszerben a nagybetűs kultúrába azok az elemek tartoznak, amelyeket országismereti vagy civilizációs ismereteknek nevezünk, míg a kisbetűs kultúra az adott közösség tagjaira jellemző viszonyulásokat, értelmezéseket, gondolkodásmódot, hitet, értékeket és a mindezek által determinált viselkedésmódokat foglalja magába.

Tanulmányunkban HOLLÓ (2008: 15) definícióját használjuk irányadóként. „A kultúra a szocializációs folyamatban tanult közös értékek, ismeretek, viselkedési és kommunikációs minták, valamint attitűdök együttese, amelyek meghatározóak egy csoport tagjaira, és megkülönböztetik őket egy másik csoporttól.”

### *Kultúra és nyelvpedagógia*

A fentiekből következően egy nyelv tanítása nem választható el annak a kultúrának az egyidejű tanításától, amelyikhez természeténél fogva kötődik, nélküle elképzelhetetlen hatékony kommunikációról beszélni.

A nyelvtanítás szempontjából legalább annyira fontos kérdés az, hogy egy tankönyv mit közvetít az adott kultúrából, mint az, hogy milyen didaktikai apparátust vonultat fel az adott nyelv elemeinek elsajátítását elősegítendő, hiszen a nyelvtanuló gyakran a nyelvkönyvön keresztül találkozik először nemcsak az adott nyelvvel, hanem azzal a kultúrával is, amelyben a nyelvközösség(ek) él(nek). A nyelvtanulási folyamat egy akkulturációs folyamat is, amelynek során a nyelvtanuló az idegen nyelv közvetítésével egy addig ismeretlen közösség viselkedését, értékeit, történelmét, azaz kultúráját igyekszik megismerni.

Ennek a tanulási folyamatnak egy jelentős eszköze a nyelvkönyv, amely a benne lévő szövegek tartalmával kultúrákövetítővé válik. Mivel a tankönyv sohasem a valóság hű leképezése, hanem tudáskonstrukció, „amit számos szereplő konstruál meg, és számos különböző érdek befolyásol” (DÁRDAI et al., 2015: 3), a kérdés az, hogy az adott kultúra mely aspektusait akarják a nyelvtanulók elé tárni a nyelvkönyvszerzők. Kutatásunk során erre kerestük mi is a választ.

CORTAZZI és JIN (1999: 204) a nyelvkönyveket kulturális tartalmukat illetően három fő kategóriába sorolja. (1) A célnyelvi ország(ok) kultúráját előtérbe helyező tankönyvek, amelyek az(oka)t a kultúra(ka)t mutatják be a nyelvtanulóknak, amely(ek)ben az adott idegen nyelvet anyanyelvként beszélnek. A célnyelvi országban kiadott, anyanyelvi beszélők által írt, nemzetközi piacra szánt tankönyvek. (2) A forrásnyelvi kultúrát előtérbe helyező tankönyvek, amelyek a nyelvtanulók saját nemzeti kultúrájáról is sok információt nyújtanak az adott idegen nyelven. Helyi kiadású tankönyvek, amelyek szorosan követik a nemzeti tanterveket. (3) A nemzetközi szintű célnyelvi kultúrát bemutató tankönyvek, sokszínű, változatos kultúrákkal, amelyekben a célnyelvet mint lingua francát használják.

Véleményünk szerint az ideális tankönyv egy kicsit mindhárom kategóriába beletartozik: betekintést nyújt a célnyelvi kultúrába, rendszeresen készíteti a tanulókat saját, forrásnyelvi kultúrájukról idegen nyelven történő megnyilatkozásokra, valamint földrajzilag széleskörű kulturális ismeretek is nyújt.

### *Az angol nyelv különös helyzete*

Igaz, hogy ma a világon nem az angol anyanyelvűek száma (378 millió)<sup>119</sup> a legmagasabb, hanem a mandarin (896 millió)<sup>120</sup> vagy a spanyol (442 millió)<sup>121</sup> anyanyelvűeké, de ha az angol nyelvet hivatalos nyelvként (az ország nyelveként) használók számát tekintjük (1,1 milliárd)<sup>122</sup>, akkor a Föld lakosságának csaknem ötödéről van szó. És ehhez járul még világszerte az a sok millió ember, aki a nyelvet rendszeresen használja idegen nyelvként, ami miatt az angol nyelv globális közvetítő nyelvvé, azaz lingua francává vált.

A nyelvtanulók nagy többsége ma már nem azért választja az angol nyelvet, mert vonzódik a brit kultúrához, vagy mert angol eredetiben szeretne valamit olvasni, hanem pragmatikus megfontolásból. Sok ember számára a gazdaságilag jobb élet reményét jelenti az angol nyelv tudása: bekapcsolja a nemzetközi üzleti, tudományos vagy éppen az oktatási hálózatokba. „Az angol nyelv ilyen célból történő tanulása és használata aláássa azt a hagyományos kapcsolatot, amely a kultúra és az angol nyelvtanulás között létezett, amelynek keretében az angol nyelvtanítás gyakran magába foglalta a KACHRU (1985) által Belső Körbe sorolt országok problémáiról és kultúrájáról való tanulást” (MCKAY, 2003: 2).<sup>123</sup>

Kachru fent idézett tanulmányában a történelmi kialakulás alapján három koncentrikus körhöz hasonlítja az angolul beszélőket. Az úgynevezett Belső Körbe tartoznak az angol nyelvet hagyományosan anyanyelvként beszélők, azaz a britek, az amerikaiak, az ausztrálok, a kanadaiak és az új-zélandiak. A Külső Körbe sorolja a brit gyarmatbirodalom volt országait, például Nigériát, Indiát vagy Kenyát, ahol az angolt hivatalos nyelvként használják a helyi nyelv(ek) mellett. A legkülső kör az úgynevezett Bővülő Kör, amelybe a világ lakosságának az egyre növekvő része tartozik, akik az angol nyelvet idegen nyelvként használják. Jól érzékelhető a Bővülő Kör növekedésének üteme, ha összehasonlítjuk a Föld népességét 1980-ban és 2012-ben (a két általunk vizsgált nyelvkönyv kiadásának évében). Ez alatt a bő harminc év alatt csaknem 3 milliárddal gyarapodott Földünk lakossága (4,4 milliárdról 7,1 milliárdra).<sup>124</sup>

---

<sup>119</sup> English – Ethnologue

<https://www.ethnologue.com/language/eng> [2018.04.30.]

<sup>120</sup> Chinese, Mandarin – Ethnologue

<https://www.ethnologue.com/language/cmn> [2018.04.30.]

<sup>121</sup> Spanish – Ethnologue

<https://www.ethnologue.com/language/spa> [2018.04.30.]

<sup>122</sup> English – Ethnologue

<https://www.ethnologue.com/language/eng> [2018.04.30.]

<sup>123</sup> Jelen tanulmány szerzőjének (Rác Edit) fordítása.

<sup>124</sup> World Population by Year – Worldometer

<http://www.worldometers.info/world-population/world-population-by-year> [2018.04.30.]

E robbanásszerű növekedés nem az angol anyanyelvű országok lakosai számában következett be, ami azt jelenti, hogy a nem angol anyanyelvű beszélők száma nőtt meg drasztikusan.

### *Nyelvkönyvek kulturális szempontú vizsgálata*

Az elmúlt néhány évtizedben számos tanulmány ráirányította a figyelmet a nyelvkönyvek kulturális tartalmának fontosságára. Úttörőnek nevezhető PORRECA (1984) tizenöt tankönyvet elemző tanulmánya, amelyben a nők hátrányos helyzetű reprezentációját tárja elénk. BYRAM (1993) azt vizsgálta, hogy milyen képet közvetítenek Németországról a brit német nyelvkönyvek. LIU és LAOHAWIRIYANON (2013) kínai egyetemi angol nyelvkönyvek kulturális aspektusait elemezte. CELIK és ERBAY (2013) a Törökországban használt nyelvkönyvek kulturális tartalmát vette górcső alá. KOPPEROINEN (2011), valamint DANG és SEALS (2018) arra hívják fel a figyelmet, hogy noha az angol nyelv lingua franca státusza szükségessé tenné a tanulók különféle anyanyelvű beszélőknek a brit standardtól eltérő kiejtéséhez való hozzászoktatását, az általuk vizsgált (hang)anyagok csak elenyésző százalékban tartalmaznak nem anyanyelvi angol felvételeket vagy a brit angoltól eltérő helyesírást. Magyar kutatók angol (KISS – WENINGER, 2013; BAJZÁT, 2013), olasz (LIGETI, 2015), spanyol (JÁMBOR, 2003), míg GOLUBEVA (2009) angol, orosz és spanyol nyelvkönyvek kulturális aspektusú elemzését végezték el.

Noha a fenti tanulmányok eltérnek egymástól az összevetés alapjául szolgáló szempontok tekintetében, abban viszont hasonlóan egymáshoz, hogy valamennyi szinkrón kutatás, egy viszonylag rövid időszak tankönyveiről nyújtanak pillanatfelvételt.

Kulturális aspektusú diakrón összehasonlító nyelvkönyvelemzés meglehetősen kevés készült. GRAY (2010) tanulmányában azt vizsgálja, hogy jelenik meg a munka világa a nyelvkönyvekben a hetvenes évek vége és 2005 között Nagy-Britanniában kiadott globális angol nyelvkönyvekben. YAMADA (2010) egy japán angol nyelvkönyv 1981 és 2010 közötti kiadásait veti egybe multikulturális aspektusból. A jelen kutatás a diakrón nyelvkönyvelemzés területén meglévő hiányt igyekszik mérsékelni.

## **A kutatás ismertetése**

### *A kutatás kérdései és módszere*

Kutatásunkban arra keressük a választ, hogy változott-e a két vizsgált nyelvkönyv kiadása között eltelt három évtizedben a tankönyvi szövegek kulturális tartalma. Ezen belül azt is megvizsgáljuk, hogy milyen az angol anyanyelvű országok reprezentációjának az aránya a világ többi részéhez képest az egyes nyelvkönyvekben. Arra is kíváncsiak vagyunk, hogy az újabb kiadású tankönyvben mennyire tükröződik az angol nyelv globális szintű használata.

A két nyelvkönyv szövegeinek kulturális aspektusú összevetését kvalitatív módszerrel, tartalomelemzéssel végeztük. Ez egy „*olyan interdiszciplináris módszer, amelynek segítségével a közlemények (gyakorlatilag a legtöbbször szövegek) rejtett, tehát nyíltan, expressis verbis ki nem fejezett tulajdonságai is feltárhatók*” (ANTAL, 1976: 44-45).

Az elemzés során mindegyik szöveget két címkével láttuk el. Ehhez először egy kategóriarendszert állítottunk fel, amelynek alapját KACHRU háromkomponensű modellje képezte (lásd *Az angol nyelv különös helyzete* című alfejezetet). Ennek egyik elemét (Belső Körbe tartozó országok) további alkategóriákra bontottuk annak érdekében, hogy egyértelműen ki-rajzolódjon az egyes angol anyanyelvű országok reprezentációjának a belső aránya.

A hármas tagolású alapmodellt további három kategóriával egészítettük ki. *Országfüggetlen* címkét kapott az a szöveg, amelyben nincs földrajzi utalás a világ egyetlen területére

sem. *Globális világ* kategóriába soroltuk azokat a szövegeket, amelyek tartalma határokon átívelő, (szinte) az egész világot érinti. Ezen kívül szükség volt még egy kategóriára, amelybe a fentiek egyikébe sem illeszthető szöveg került (például egy ókori hadvezérről szóló szöveg).

Elemzésünk során mindegyik szöveget két címkével láttuk el: az egyik a földrajzi besorolást jelöltük a fenti hatkomponensű modell alapján, a másikon pedig a szöveg kulturális tartalmát, azt a témát, amelyről maga a szöveg szól.

Ezt követően elkészítettük a tankönyvprofilokat. A magyar szakirodalomba DÁRDAI (2002) vezette be a tankönyvprofil fogalmát, amelyet előzőleg egyedül Tworuschka használt (ibid. 72). A tankönyvprofil egy tankönyv adott kategóriák szerint történő átvilágítása, amellyel „keresztmetszeti pillanatfelvételt tudunk készíteni” (ibid. 71). Ez tankönyvek tudományos igényű, egzakt összehasonlítását teszi lehetővé, és így jelentős mértékben növeli a kutatási eredmények érvényességét.

Végül a kvalitatív módszerrel nyert eredményeket részben kvantifikáltuk, így téve még plasztikusabbá a két tankönyv közötti különbségeket.

### *A kutatás forrásai*

A kutatás alapjául két, anyanyelvű szerzők nemzetközi piacra szánt tankönyvcsaládjának középszintű angol nyelvű könyve szolgált. Mindkét tankönyvet munkafüzet, tanári kézikönyv és a kor technikai fejlettségének megfelelő hangzóanyagok egészítik ki. Lényeges különbség azonban a két kötet között kiadásuk éve: a „*Developing Strategies*” (DS) 1980-ban, míg a „*New Headway Intermediate*” (NHI) 2012-ben jelent meg. Azért választottuk ezt a két kötetet, mert egyrészt mindkettő széles körben ismert tankönyv (volt), és Magyarországon is használták, illetve használják. (Az NHI megtalálható az Oktatási Hivatal Köznevelési tankönyvjegyzékében.) Meg kell jegyeznünk, hogy a nyolcvanas években hazánkban még az orosz nyelv volt az első (kötelező) idegen nyelv, így a DS-t jóval kevesebb nyelvtanuló használta akkor, mint 2012 után az NHI-t.

A DS tizenöt leckére (*unit*) tagolódik, amelyek közül minden ötödik ismétlődő lecke (*Consolidation*), a többitől eltérő belső szerkezettel. A tizenkét „alap” lecke mindegyike nyolc oldalból áll, amelyek közül kettőn a szövegértés készségét fejleszthetik a tanulók.

Az NHI nyelvkönyv tizenkét teljesen egyforma felépítésű leckéje a DS-hez hasonlóan nyolc oldal hosszúságú, amelyből egy, ebben a könyvben is, a szövegértés készségét fejleszti, aminek az alapja az ezeken az oldalakon található tizenhat szöveg.

A kutatás során elemzésnek vetettünk alá minden olyan szöveget, amely a szerzők szándéka szerint a szövegértés készségét hivatott fejleszteni. Definíciónk szerint a DS tizenöt leckéjében tizenhét ilyen szöveg található, míg az NHI-ben összesen tizenhat.

## **Kutatási eredmények**

### *Tankönyvprofilok*

#### Developing Strategies

A tankönyvben a szövegek egy kivétellel a Belső Kör országaihoz kapcsolódnak: túlnyomó többségük Nagy-Britanniához, egy-egy az Amerikai Egyesült Államokhoz, Kanadához, illetve Ausztráliához. Új-Zéland kimaradt ebből a körből. Teljesen hiányoznak a Külső Kör országai és csak Egyiptom képviseli a Bővülő Kört.

A szövegek tartalomelemzése azt is feltárja, hogy az egyes kultúrák mely aspektusairól olvashatnak a nyelvtanulók. A brit irodalmat George Orwell, Agatha Christie és Tim Severin

műveiből származó szövegrészletek képviselik. Egy tipikus angol foglalkozás is jelen van: a tejesember beszél munkája nehézségeiről és előnyeiről. A britek sport- és utazásszeretét egy vitorlásversenyről, egy mutatványugróról szóló szöveg, valamint egy különleges vonatút (Londonból Hong Kongba) jelzi. Gazdaságpolitikai dilemmákat vet fel az Észak-London egyik külvárosáról, Benfieldről szóló szöveg, valamint egy fiktív londoni árvízi beszámoló. Társadalmi problémáról szól a tizedik lecke egyik szövege.

Kanada mint turista úti cél van jelen, Ausztráliát Sydney szintén a turisták igényeit tükröző bemutatása fémjelzi. Az amerikai kultúrából csupán Marilyn Monroe-val ismerkedhet meg a nyelvtanuló.

Országfüggetlen címkével illettük azokat a szövegeket, amelyekben semmiféle közvetlen utalás nincs a tartalom földrajzi azonosíthatóságára vonatkozóan. A három szöveg egyike mozgásszervi betegek közösségében vállalható önkéntes munkáról szól, a másik egy felhívás nyári szállás-bérbeadásra, míg a harmadik egy játégyártó új projektje előtti üzleti dilemmákat mutatja be a nyelvtanulóknak.

A tankönyv legutolsó oldalpárja szöveg hiánya miatt kutatásunk szempontjából irreleváns, de tágabb témánk szempontjából nagyon is figyelemre méltó. *Sharing our Cultures* címmel a nyelvtanulókat önreflexióra, saját kultúrájukról való gondolkodásra és megnyilatkozásra készíti a kulturális témák széles skáláját felölelő kérdéseivel, ami nagyon előremutató volt a tankönyv megjelenésének évét figyelembe véve.

#### New Headway Intermediate

A kötet tizenhat szövegéből hét a Belső Körbe tartozó országokhoz köthető a brit kultúra főlényes dominanciájával. Ezen kívül csak egy szöveg tesz említést az amerikai kultúráról. A Külső Körből két ország is helyet kapott: Kenya és India. A Bővülő Körből Kínáról két, míg Olaszországról egy szöveg szól. Egy új kategóriát is bevezettünk, amely a *globális világ* nevet kapta. Ebbe három szöveg tartozik. Egy szöveg nem sorolható be a kategóriarendszerünkbe: az ókori Karthágó híres hadvezérééről, Hannibálról szól.

A brit kultúrából az alábbi témákat mutatja be a tankönyv: a királyi család egyik tagjának, Károly hercegnek a mindennapjai, egy londoni állomásépület (St. Pancras), ahonnan Európába tartanak a vonatok, két irodalmi szöveg (a Rómeó és Júlia képregény adaptációja és Sherlock Holmes nyomozó története). Két szöveg olyan társadalmi problémákat mutat be, amelyek ugyan Angliában történtek meg, de bárhol előfordulhatnak; az egyik elkényeztetett, anyagi jólétben felnövő tinédzserekről szól, a másik pedig a megbocsátásról és az ezt követő barátságról. A többi angol anyanyelvű ország kultúrájából egyedül Amerika villan fel egy konyhákat és főzési, valamint étkezési szokásokat összevető szövegben, mint a jólét és a kényelem szimbóluma.

Kenyával és Indiával, két Külső Körbe tartozó országgal kapcsolatban sajnos a tankönyv még mindig a sztereotípiákat erősíti; mindkét szövegben a szegénység a fő jellemző. A Bővülő Körből a kínai kultúra két aspektusa (egy történelmi személyiség, Mao Ce-tung hosszú menetelése, valamint a hagyományos kínai családmodell és életmód változása), és az olasz kultúra egy szelete, az olasz konyha kapott helyet.

A tankönyv három globális témát is érint. Az egyik egy sportág, a futball mint globális szenvedély. Szép példa az országhatárokon átívelő sport nemzetközi jellegére. Kihasználatlan maradt viszont az az alkalom, hogy a szöveg elmagyarázza a nyelvtanulóknak a krikett népszerűségének az okát Pakisztánban és Indiában. A másik globális téma tudósok (hét angol, amerikai és kanadai, mindegyik a Belső Körből!) jövővel kapcsolatos előrejelzései. A harmadik globális téma keretében pedig öt olyan személyről (Darwin, Galilei, Freud, Pankhurst és Elvis Presley) olvashatunk, akik gyökeresen megváltoztatták a világot.

## A tankönyvi szövegek kulturális tartalmának összevetése

A két nyelvkönyv szövegeinek összehasonlító tartalomelemzése világosan megmutatja, hogy jelentősen eltér az 1980-ban kiadott DS és a 2012-ben megjelent NHI nyelvkönyvek szövegeinek kulturális tartalma.

Míg a DS az angol nyelvet anyanyelvként beszélő országokat, azon belül is elsősorban a brit kultúrát helyezi előtérbe, addig az NHI már többféle kultúrával szembesíti a tanulókat. Mindkét tankönyvre jellemző a brit kultúra túlsúlya, de eltérő mértékben. Míg a DS-ben a tizenhét szövegből tizenegy kötődik a brit kultúrához, addig az NHI-ben tizenhatból csak hat. A többi angol anyanyelvű ország csak minimálisan jelenik meg mindkét nyelvkönyvben, ami torzítja az angol nyelvet beszélők kultúrájára jellemző sokszínűséget.

Az újabb kiadású tankönyvben, ha csekély mértékben is, de nőtt a Külső Körbe és a Bővülő Körbe tartozó kultúrákról szóló szövegek aránya. Meglepő, hogy a DS-ből teljes mértékben hiányoznak az ázsiai és latin-amerikai kultúrákról szóló szövegek, Afrikát is csak egy Egyiptomról szóló szöveg képviseli. Ez azt jelenti, hogy az akkori világ népességének 77%-a<sup>125</sup> kimaradt a nyelvkönyvből, ami egy nemzetközi piacra szánt tankönyv esetében még 1980-ban is elgondolkodtató, annak ellenére, hogy az angol nyelvnek a nemzetközi kommunikációban betöltött dominanciája akkor még nem öltött a maihoz hasonló méretet.

A kulturális tematikát illetően mindkét nyelvkönyvben jelen vannak irodalmi szemelvények, sporttal és utazással kapcsolatos szövegek. A társadalmi sztereotípiák miatt még a 2012-ben kiadott nyelvkönyv is csak a volt gyarmati országok esetében beszél szegénységről, ami nyilvánvalóan nem helytálló, és a nyelvtanulók világlátását is károsan befolyásolhatja. Üdvözlendő, hogy az NHI-ben új elemként globális témák is megjelennek, arányuk 19%. Ezek a szövegek nem egy földrajzilag konkrét területről szólnak, hanem transznacionálisak, azaz tematikájuk az egész világra kiterjed.

1. táblázat: A DS és az NHI kultúrához kapcsolódó szövegeinek összehasonlítása

Developing Strategies (DS)			New Headway Intermediate (NHI)		
Összes szöveg száma	17		Összes szöveg száma	16	
Kultúrafüggetlen szövegek	2	12%	Kultúrafüggetlen szövegek	0	0%
Belső Körbe tartozó országok	14	82%	Belső Körbe tartozó országok	7	44%
Ebből	<i>brit</i>	11	Ebből	<i>brit</i>	6
	<i>amerikai</i>	1		<i>amerikai</i>	1
	<i>ausztrál</i>	1		<i>ausztrál</i>	0
	<i>kanadai</i>	1		<i>kanadai</i>	0
Külső Körbe tartozó országok	0	0%	Külső Körbe tartozó országok	2	12%
Bővülő Körbe tartozó országok	1	6%	Bővülő Körbe tartozó országok	3	19%
Globális világ	0	0%	Globális világ	3	19%
Nem besorolható szövegek	0	0%	Nem besorolható szövegek	1	6%

<sup>125</sup> A világ népessége kontinensek szerint, 1950-2100.

[https://www.ksh.hu/interaktiv/grafikonok/vilag\\_nepessege.html](https://www.ksh.hu/interaktiv/grafikonok/vilag_nepessege.html) [2018.04.30.]

## Összegzés

Kutatásunkban tartalomelemzéssel összehasonlítottuk két nemzetközi piacra szánt középfokú angol nyelvkönyvben található szövegek kulturális tartalmát. Feltevésünk az volt, hogy az újabb kiadású tankönyv jelentősen eltér a régebbi kiadásútól a szövegek kulturális tartalmát illetően, amit kutatási eredményeink igazoltak.

A 2012-ben kiadott NHI-ban egy sokkal tágabb horizontú világ képe rajzolódik ki, mint a harminckét évvel korábbi nyelvkönyvben. Ez utóbbira a brit kultúra túlsúlya jellemző, mintha az angol nyelvet anyanyelvként kizárólag Nagy-Britanniában beszélték volna. Az NHI szövegeiben tetten érhető földrajzi nyitás indokolt, és elvárható az angol nyelvet globális közvetítő nyelvként használni szándékozó nyelvtanulók számának drasztikus emelkedése miatt (lásd *Az angol nyelv különös helyzete* című alfejezetet).

Tanulmányunk felhívja a figyelmet a nyelvkönyvi szövegek tartalmának fontosságára, és hozzájárul a (hazai) nyelvkönyvkutatás eredményeinek gazdagításához. Megjegyezzük azonban, hogy a minta csekély volta miatt általános érvényű megállapításokra még nem alkalmas. Ehhez további tankönyvek szövegeinek az elemzésére lesz szükség.

## IRODALOM

A világ népessége kontinensek szerint, 1950-2100.

[https://www.ksh.hu/interaktiv/grafikonok/vilag\\_nepessege.html](https://www.ksh.hu/interaktiv/grafikonok/vilag_nepessege.html) [2018.04.30.]

ABBS, B. – FREEBAIRN, I. (1980): *Developing Strategies. Students' Book. Strategies 3.* Longman Group Limited, Harlow.

ANTAL László (1976): *A tartalomelemzés alapjai.* Magvető Kiadó, Budapest.

BAJZÁT Tünde (2013): Milyen mértékben és hogyan fejleszthető az interkulturális kommunikáció az angolórán a tankönyveken keresztül? In: Gecső Tamás – Sárdi Csilla (szerk.): *Az interkulturális kommunikáció elmélete és gyakorlata.* Tinta Könyvkiadó, Budapest. 20-25.

BYRAM, M. (ed.) (1993): *Germany: Its representation in textbooks for teaching German in Great Britain.* Verlag Moritz Diesterweg, Frankfurt.

CELIK, S. – ERBAY, S. (2013): Cultural perspectives of Turkish ELT coursebooks: Do standardized teaching texts incorporate intercultural features? *Education and Science*, 38, No. 167. 36-351.

Chinese, Mandarin – Ethnologue

<https://www.ethnologue.com/language/cmn> [2018.04.30.]

CORTAZZI, M. – JIN, L. (1999): Cultural mirrors: materials and methods in the EFL classroom. In: Hinkel, E. (ed.): *Culture in second language teaching.* Cambridge University Press, Cambridge. 196-219.

DANG, T. C. D. – SEALS, C. (2018): An evaluation of primary English textbooks in Vietnam: A Sociolinguistic Perspective. *Tesol Journal*, 9, No. 1. 93-113.

DÁRDAI Ágnes (2002): *A tankönyvkutatás alapjai.* Dialóg Campus Kiadó, Budapest-Pécs.

DÁRDAI Ágnes – DÉVÉNYI Anna – MÁRHOFFER Nikolett – MOLNÁR-KOVÁCS Zsófia (2015): Tankönyvkutatás, tankönyvfejlesztés külföldön II. A nemzetközi tankönyvelméleti kutatások elméleti és módszertani kérdései. Történelemtanítás, VI, 1-2. szám.

[https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2015/07/06\\_01\\_02\\_DDMMK.pdf](https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2015/07/06_01_02_DDMMK.pdf) [2018.04.30.]

English – Ethnologue

<https://www.ethnologue.com/language/eng> [2018.04.30.]

GOLUBEVA, I. (2009): A kezdő és alapszintű idegen nyelvi kurzuskönyvekben rejlő lehetőségek az interkulturális kommunikatív kompetencia fejlesztésére. Doktori disszertáció. Nyelvtudományi Doktori Iskola, Pécsi Tudományegyetem, Pécs.

GRAY, J. (2010): The branding of English and the culture of the new capitalism: Representations of the world of work in English language textbooks. *Applied Linguistics*, 31, No. 5. 714-733.

HOLLÓ Dorottya (2008): Értsünk szót! Kultúra, nyelvtanítás, nyelvhasználat. Akadémiai Kiadó, Budapest.

JÁMBOR Emőke (2003): Kulturális információközvetítés a kezdők számára írt, hazai kiadású spanyol nyelvkönyvek tükrében. In: Tóth Szergej (szerk.): *Nyelvek és kultúrák találkozása. A XII. Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus előadásainak válogatott gyűjteménye.* Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Kar, Szegedi Tudományegyetem, Szeged. 236-247.

KISS Tamás – WENINGER Csilla (2013): Idegen nyelvi tankönyvek kulturális tartalmának szemiotikai szempontú elemzése. *Modern nyelvoktatás*, 19, 4. szám. 17-29.

KOPPEROINEN, A. (2011): Accents of English as a lingua franca: a study of Finnish textbooks. *International Journal of Applied Linguistics*, 21, No. 1. 71-93.

KRAMSCH, C. (1998): *Language and Culture.* Oxford University Press, Oxford.

LIGETI Judit (2015): Kulturális és interkulturális tartalmak vizsgálata két olasz nyelvkönyvben. *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények*, Miskolc, X, 1. szám. 167-178.

LIU, S. – LAOHAWIRIYANON, C. (2013): Cultural Content in EFL Listening and Speaking Textbooks for Chinese University Students. *International Journal of English Language Education*, 1, No. 1. 82-93.

MCKAY, S. L. (2003): Toward an appropriate EIL pedagogy: re-examining common ELT assumptions. *International Journal of Applied Linguistics*, 13, No. 1. 1-22.

PORRECA, K. L. (1984): Sexism in current ESL textbooks. *TESOL Quarterly*, 18, No. 4. 705-724.

SOARS, L. – SOARS, J. (2012): *New Headway Intermediate. Fourth edition. Student's Book.* Oxford University Press, Oxford.

Spanish – Ethnologue

<https://www.ethnologue.com/language/spa> [2018.04.30.]



World Population by Year – Worldometer

<http://www.worldometers.info/world-population/world-population-by-year> [2018.04.30.]

YAMADA, M. (2010): English as a multicultural language: Implications from a study of Japan's junior high schools' English language textbooks. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 31, No. 5. 491-506.

SZASZKÓ RITA – KISNÉ BERNHARDT RENÁTA – FURCSA LAURA

## TEHETSÉGES GYERMEKEKET TÁMOGATÓ TEVÉKENYSÉGEK ÉS SZEREPEK VIZSGÁLATA: ESETTANULMÁNYOK TANULSÁGAI

### Összefoglaló:

*A tehetség fogalma a 21. században került a tudományos vizsgálódások középpontjába, a tehetségdiagnosztika és -modellezés az elmúlt évtizedekben variábilis szemléletet, megközelítésmódot mutat. A pedagógiai tevékenységek során adekvát a tehetséges gyermeket érintő egyéni bánásmód, az egyénre szabott fejlesztés, ugyanakkor az eddigiektől eltérő, jóval átfogóbb aspektust érdemes figyelembe venni. Napjainkban a tehetség sokszínű megjelenése, a tehetség felkutatása, a tanácsadási folyamat, a mentori és tutori tevékenység is hangsúlyossá válik, melyek hozzájárulnak a tehetséggondozás komplexitásához. E tanulmány a tehetséges gyermek azonosítására, az egyéni fejlesztésre, a fejlesztés tartalmi elemeire és módszertani lehetőségeire fókuszál. Esettanulmányok segítségével mutatunk rá a pszichológiai és pedagógiai eszközök, a szakemberek és partnerek szerepvállalása mellett az egyéni fejlesztést támogató tutori szerepre és az ebben rejlő lehetőségekre.*

**Kulcsszavak:** tehetség, esettanulmány, egyéni fejlesztés

### Bevezetés

A tehetség fogalmának értelmezési keretei, a tehetség azonosításának és a fejlesztés lehetőségének aspektusai az elmúlt évtizedek során változtak és árnyaltabbak lettek, melynek eredményeként a 21. században egyértelművé vált az egyéni bánásmód és kompetenciafejlesztés létjogosultsága (BALOGH, 2011; BALOGH et al., 2014; GYARMATHY, 2012, 2013). A hazai szakirodalom és korszerű szemlélet figyelembe vételével elsődlegesnek tekinthető az a szemlélet, mely szerint a folyamat lényege: a tehetség felkutatása, rácsodálkozása, az egyénre szabott fejlesztés, valamint a „mindenkire úgy kell nézni, hogy akár tehetség is lehet” (GYARMATHY, 2013: 5). A tehetségazonosítás és -gondozás jelentőségét a köznevelésben megerősíti, hogy a különleges bánásmódot igénylő gyermek csoportban megjelent a kiemelten tehetséges gyermek kategóriája a 2011. évi CXC. törvényben a nemzeti köznevelésről (4§, 13.)<sup>126</sup>, tehát a törvény rögzíti, hogy a tehetséggondozás is a köznevelés feladata.

Napjainkban a tehetség sokszínű megjelenése, a tehetség felkutatása, a tanácsadási folyamat, a mentori és tutori tevékenység is hangsúlyossá válik, melyek hozzájárulnak a tehetséggondozás komplexitásához. Jelen tanulmányban a tehetséges gyermek azonosítására, az egyéni fejlesztésre, a fejlesztés tartalmi elemeire és módszertani lehetőségeire fókuszálunk. Esettanulmányok segítségével mutatunk rá a pszichológiai és pedagógiai eszközök, a szakemberek és partnerek szerepvállalása mellett az egyéni fejlesztést támogató tutori szerepre és az ebben rejlő lehetőségekre.

Számos definíciót találhatunk a pedagógiai szakirodalomban a tehetséggel kapcsolatban, viszont MARLAND (1972) kiemeli, hogy a tehetséges gyermekeknek az iskolai oktatáson

<sup>126</sup> 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről 4.§ (13).

[http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy\\_doc.cgi?docid=A1100190.TV](http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100190.TV) [2018.05.01.]

kívül speciális programok szükségesek ahhoz, hogy potenciális képességeiket minél hatósabban kibontakoztathassák. Az ő definíciója szerint kulcsfontosságú a pedagógus, a szakember szerepe, mivel lényeges, hogy felismerje a gyermek kimagasló adottságát vagy rendkívüli teljesítmények megvalósítására alkalmas képességét. Gyakori jelenség, hogy a pedagógusok elsősorban a magas intellektuális képességgel azonosítják a tehetséget, és előfordul, hogy a kevésbé tipikus területek (például kreatív gondolkodás, vezetői rátermettség) figyelmen kívül maradnak, így kimaradnak a további fejlesztésből. Hasonló tényezők nehezítik azoknak a tehetséges gyerekeknek a helyzetét, akiknek rendezetlen családi körülményeik vagy egyéb szempontból hátrányos szociális helyzetük nehezíti átlag feletti képességeik kibontakozását. A tehetséges gyermek személyisége gyakran non-konform, nehezen illeszkedik be a közösségbe, előfordul, hogy szokatlan megoldásai vagy újszerű ötleteik negatív hozzáállást váltanak ki a pedagógusokból. A köznevelésben kiváló iskolai eredményt elérő tanulók nem feltétlenül lesznek későbbi életük során is kiemelkedőek (GYARMATHY, 2013). Ezért különösen fontos nagyobb figyelmet fordítani azokra a tehetségekre, akiknek tanulmányi eredménye nem kiemelkedő.

A tehetség gondozó szerepkörét két különböző aspektusból közelíthetjük meg, a mentor és a tutor szemszögéből. A mentor fogalma Magyarországon közismert, leginkább olyan önkéntes munkát végző, általában (de nem minden esetben) pedagógust értenek alatta, aki valamilyen ernyőszervezet szárnyai alatt végzi a munkáját, általában iskolás, legtöbbször hátrányos helyzetű gyermekekkel, „*mely kapcsolatban az idősebb személy folyamatos tanácsadást, útmutatást, bátorítást ad a fiatalabb számára, alkalmassága, kompetenciája és személyiségfejlődése növekedése érdekében. A közösen eltöltött tanulási idő során a mentor és a mentorált gyakran alakít ki kölcsönös elköteleződésen, tiszteleten, hűségen és közös személyiségjegyeken alapuló kapcsolatot egymással, mely elősegít a fiatal személye átlépését a felnőttkorba*” (INÁNTSY-PAP et al., 2010: 118).

A definícióból láthatjuk, hogy a mentor egy bizonyos területen jártas személy, így ez az együttműködés hosszan tartó kapcsolatalapú szakmai aktivitás. A mentor szakterületének kiemelkedő képviselője, ezért saját eredményeivel, hivatásával és érdeklődésével inspirálja a mentoráltat. A mentor általában egy (esetleg néhány) tehetségre vagy a folyamat elején inkább tehetségígéretekre koncentrál, és segíti őt az önálló fejlődésben azon a területen, ahol az átlag feletti képesség legfőképp kibontakozhat. A mentorálás készség- és képességfejlesztést jelent elsősorban, ebből adódhat, hogy egy gyermeknek több mentora is lehet, ha több területen is tehetségesnek bizonyul.

A tehetség gondozás folyamatának másik szereplője lehet a tutor. Hagyományosan a felsőoktatásban jelent meg először ez a fogalom, a tutori rendszer egy oktató és egy hallgató közös munkáján alapul (BODNÁR et al., 2011). A tutor szerepe főként az ösztönzés, mivel gyakran bevonja saját kutatásába a hallgatót és hosszabb ideig részt vesz a szakmai segítségnyújtásban, a tehetségmenedzselés a szakmai bemutatkozások formájában jelentős, például konferenciaelőadás vagy közös publikáció formájában.

A tehetség gondozás modern formájában a tutor fogalma ez előbbi megfogalmazástól különbözik. POLONKAI (2017: 9) megfogalmazásában a tutor egy olyan elkötelezett tehetség-támogató, segítő személy, aki egyéni fejlődési úton segíti a tutoráltat, azonban ez nem egyetlen konkrét irány, hanem „*kinyitja a világot, szolgáltatásként nyújtja számukra a sokféle tapasztalatszerzés lehetőségét, olyan tevékenységben való részvételt, ami alapján határozott irányokat vehet az érdeklődésük, illetve abban segíti őket, ami számukra a legkedvezőbbnek mutatkozik*”. Ehhez elengedhetetlen, hogy a tutor jól ismerje a gyermeket, egyrészt minél jobban megismerje az erősségeit és a gyengeségeit, így képes legyen hatékony beavatkozásra. Másrészt a tutor jól ismeri a gyermek mikrokörnyezetét, családját, iskolai viszonyait, például szoros kapcsolatban van a szülőkkel és az osztályfőnökkel is, együttműködve, segítve a gyermeket az egyéni fejlődésben. A tutor több, akár 5-10 gyermekkel dolgozik egyszerre, mivel elsődleges feladata az információnyújtás és az érdeklődés határozott irányba terelése.

Fontos különbség, hogy a mentor feladata a konkrét képességfejlesztés, viszont a tutoré a lehetőségfelkínálás.

A tehetség diagnosztizálásának lehetséges eszközeit és az egyéni fejlesztés megtervezésének lehetőségeit két esettanulmány rövid bemutatásával kívánjuk szemléltetni. A két esettanulmány két főszereplője egy általános iskolás fiú (12 éves) és egy leány (14 éves), akik Jász-Nagykun-Szolnok megyében élnek, és ott végzik tanulmányaikat.

## 1. Esettanulmány

*Az eset bemutatása (Ádám, 12 éves)*

Esettanulmányom középpontjában egy olyan gyermek áll, aki a szabályos, jól teljesítő tehetséges tanuló kategóriájába tartozik. Ádám (fiktív név) jelenleg 5. osztályos, és ez év szeptemberében nyert felvételt a nyolcosztályos gimnáziumba. Szociokulturális helyzete rendkívül stabil, családi környezete támogató és szeretetteljes. Három testvére van, akik közül ő a második legidősebb, ám személyes érettsége által bizonyos helyzetekben ő nyújt segítséget legidősebb testvérének is, tehát életkorától függetlenül ő a legdominánsabb testvérei közül.

*A tehetség azonosítása*

Ádám tehetségének azonosítását kvalitatív és kvantitatív módszerekkel végeztem. Ugyan a tehetség felismerésének számos egzakt, valid és reliábilis módon bizonyítható módszere létezik (bővebben lásd BALOGH, 2011: 53-71), jelen eredmények nem feltétlenül csak a kvantitatív adatot eredményező vizsgálatokból származnak. Az alábbi személyiségprofil a szüleivel készített *interjú*, saját *megfigyeléseim* és *teszt* (Gardneri intelligencia teszt) alapján készítettem, melynek segítségével egészen világos kép rajzolódott ki személyisége, tehetsége kapcsán.

A szülői *interjú* eredményeként elmondható, hogy Ádám gyors tanulási képességei már igen korán jelezték tehetségét. Ez a fajta tanulási potenciál eredményezte, hogy gyorsabban, önállóan tudott haladni az iskolai tanulási folyamatban, mint az osztálytársai többsége. Már korán elkezdett érdeklődni a számok és a téri játékok iránt, ezért az iskolai tantárgyak közül legfőképpen matematikában jeleskedik, már 2. osztály óta folyamatosan részt vesz matematikai versenyeken, amelyeken rendre kiváló eredményt ér el. Korábban végeztek vele IQ-tesztet, amelyen 133-as eredményt ért el. Ez alapján az átlag feletti kategóriába tartozik, természetesen nem csupán ez határozza meg tehetségét.

Az általam elvégzett Gardneri intelligencia vizsgálat tesztje Ádám esetében a logikai, intraperszonális, mozgási, nyelvi, interperszonális, téri-tájékozódási, zenei intelligencia sorrendjét mutatja. Korosztályához képest rendkívül érett gondolkodásmód jellemzi, nagyon jó kommunikációs készségekkel és széles körű általános tudással rendelkezik. Nagyon sokat olvas, empátiás készsége és környezete iránti érzékenysége is kimagaslónak tekinthető. Képzelőereje gazdag, igen ötletes és kreatív, ám kreativitása nem feltétlenül alkotókészségben nyilvánul meg. Viselkedése sok esetben non-konform, ám érett gondolkodása által megbízható és komoly is tud lenni. Alkalmazkodóképessége megfelelő, amelyet valószínűleg a három testvér, a nagy család egyik pozitív következményének is betudhatunk. Szülei támogatják képességei kibontakoztatásában, motiválják, külön órákkal segítik fejlődését. A tanulásban már az iskola elkezdése óta rendkívül motivált, nem csak a jó jegy megszerzése hajtja, de a tudás elsajátítása is. Perfekcionizmus jellemzi, csak akkor elégedett teljes mértékben, ha ő teljesít a legjobban, ám ezt nem valamilyen külső tényező hatására érzi így, sokkal inkább belső késztetése, személyisége miatt.

Gyengességének ő maga és szülei is a kezűgyességét tartják, ám az egyéb mozgásos tevékenységekben jól teljesít, hobbiként kosárlabdázik és rengeteget mozog.

A kudarcot maximalizmusa miatt rendkívül rosszul kezeli, egy-egy rosszabb jegy kapcsán dührohamokat produkál, önmagát hibáztatja. Már a négyes osztályzattal sincs megelégedve, ilyenkor csak a hibáira koncentrál, ám a szerető családi környezet segít személelmódja fokozatos alakításában. Szülei és saját bevallása szerint elsősorban adottságai által teljesít jól, nem fordít sok időt a tanulásra, idejét jól osztja be, szakít időt a sportra, barátaira is.

A *megfigyelések* alapján az alábbi jellemzők is kirajzolódnak: nagyon sokat tud a legkülönbözőbb dolgokról, általános műveltsége korosztályához képest kiemelkedő. Szókincse igen gazdag, és sokszor használ szokatlan, saját maga által alkotott kifejezéseket, nyelvi humora kiváló. Gyorsan megjegyzi a tényeket, illetve felismeri az ok-okozati viszonyokat, átlátja az események logikáját. Nagyon jó megfigyelő, megfigyeléseit gyakran osztja meg családjával, barátaival is. Sokat olvas, különösen érdeklődik az angol nyelvű könyvek, szótárak, játékok iránt. Tanulási folyamatai során a bonyolult, összetett anyagrészeket apró, könnyen áttekinthető egységekre bontja. Jellemző rá a kritikus gondolkodásmód, minden helyzetet, embert elemez és értékeli.

Az őt érdeklő kérdésekkel nagyon elmélyülten képes foglalkozni, akár órákon, napokon át. Nagyon zavarja, ha egy őt érdeklő feladatot félbe kell hagynia, ám a mechanikusan ismétlődő feladatok könnyen felidegesítik, untatják. Nagyon magas a biztatás, dicséret, jutalom iránti igénye, főként azért, mert önértékelése sok esetben alacsony. Önreflexiója fejlett, nagyfokú önkritika jellemzi, sokat foglalkozik saját döntési tevékenységeivel. Szívesebben dolgozik csoportban, szeret segíteni társainak. Magas elérendő célokat tűz ki maga elé, amelyek megvalósításához csak addig vesz igénybe külső segítséget, amíg az feltétlenül szükséges.

Személyiségét tekintve magabiztos és független. Könnyedén vállalja, ha ki kell állnia magáért, keresi is a hasonló szituációkat. Hajlamos a szélsőségekre, és annak ellenére, hogy tiszteli a hagyományokat, újító ötletei, eltérő gondolkodásmódja miatt sok esetben inkább szakít velük. Nagyon jó szervezőkészsége van, és jól kijön kortársaival, általában ő a társaság középpontja. Nemcsak osztálytársaival képes a jó kapcsolat kialakítására, hanem az idősebb korosztályba tartozó fiatalokkal, felnőttekkel is.

Feladat elkötelezettsége nagyon erős, gondolkodásmódja inkább logikus, mint intuitív. Hosszútávú emlékezete kiemelkedő, rengeteg – egyszer már elvégzett – művelet eredményére emlékszik, amelyeket mozgósítani is képes egy másik feladat megoldása során. Rengeteg időt tölt számolással, matematika házi feladatán kívül önszorgalomból is új feladványokat keres. REICHEL (1997) szerint a matematikai tehetségek szeretnek versengeni, ám a csoportban történő munka problémát jelent számukra. Ádám e tekintetben kivétel, mert bár a verseny számára is magas hajtóerővel bír, nagyon szeret csoportban is dolgozni, és képes is a hatékonyságra, nem nyomja el társait.

Ádám igen szerencsés helyzetben van több szempontból is. Egyrészt családja mind lelkiileg, mind anyagilag képes arra, hogy megfelelő támogatást nyújtson neki. Másrészt matematikai tehetsége és erős intellektuális képességei kiemelik kortársai közül, már most felfedezésre, elismerésre került tehetsége.

### *A fejlesztés tartalmi elemei*

A fejlesztés során az erősségek kiemelése és fenntartása, a gyengeségek kompenzálása és fejlesztése történik.

Az erősségek támogatása:

- Tanulási potenciál, iskolai sikeresség: eddigi eredményei nem csupán tanulmányi sikereit viszik tovább, de önbizalmának is előnyére válik.
- Kreativitása: képzelete inkább a vizualizációra épít, gondolkodásmódja rugalmas.
- Kitartása: addig nem áll meg, amíg fel nem tárt egy problémát, megoldásai egyszerűek és sokszor többféle megoldási módokat is képes felvázolni.
- Erős belső motiváció: mivel képességeinek eredménye is van, jelenleg is aktív formálója jövőképeinek.
- Inter- és intraperszonális intelligenciája: csapatban jól tud működni, kollaboratív és kooperációs készsége fejlett.

Gyengeségek fejlesztése, személyiségének kiteljesítése:

- Kudarctűrő képessége: aggasztó, hiszen az életben való sikeresség alappillére, hogy tudja kezelni veszteségeit. Bizonyos nézetek szerint minél magasabb az ember szellemi képessége, annál nagyobb az érzékenysége is (GYARMATHY, 2012), ez egyértelműen megfigyelhető Ádám esetében. Nemcsak beleérző képessége kimagasló, de általános érzékenysége is. Sértődékeny és lobbanékony, ám miután érzelmei lecsillapodtak, reálisan tudja értékelni saját belső működésének folyamatait, amely egy kimagasló intraperszonális intelligencia meglétére utal.
- Túlzott kritikai szemlélet: Igen sokat foglalkozik az igazság-igazságosság fogalmaival, igazságérzete magasan fejlett, de előfordul, hogy nem teljesen reális és objektív. Nem fogad el tekintélyalapon véleményt, ha kell, a pedagógussal is összetűzésbe kerül, ami alapvetően nem hátrány, viszont a szubjektív elemeket érdemes megvilágítani a számára.

### *A fejlesztés lehetőségei, pszichológiai és pedagógiai eszközök*

- Gazdagítás: mélység, tartalom, feldolgozási képességek területén (vö. Passow. In: BALOGH, 2011: 73)
- Csoportos fejlesztő gyakorlatok (vö. Renzulli gazdagítási triász modell In: BALOGH, 2011: 74)
- differenciált tanulásszervezési formák iskolán belül és iskolai kereteken kívül: szakkör, fakultáció, táborok stb.

1. táblázat: A részletes fejlesztési terv egyik lehetősége

<b>Tehetség-terület</b>	<b>Cél</b>	<b>Eszközök</b>	<b>Foglalkozás témája</b>	<b>Idő</b>	<b>Értékelés</b>	<b>Eredmény</b>
<i>Matematikai kompetencia</i>	versenyeken való részvétel	versenyfeladat-tesztek	matematikai ismeretek	60 perc	önértékelés, tesztek javítása, korrekciója	hatékony feladatmegoldás, önbizalom a feladatvégzés során
<i>Kreativitás</i>	kreativitás fejlesztése	tesztek, probléma-szituációk, produktumok létrehozása	művészetek játékok problémamegoldást elősegítő feladatok	90 perc	verbálisan formatív értékelés önértékelés	kreativitása fejlődik főként a flexibilitás területén
<i>Interperszónális intelligencia</i>	társakkal való együttműködés	játékok, vetélkedők, kooperatív technikák	kooperáció, kollaboráció	90 perc	önértékelés, csoportértékelés	szociális kompetencia fejlődése
<i>Intraperszónális intelligencia</i>	önismeret fejlesztése, kudarc-tűrőképesség fejlesztése, kritikai érzék objektivitásának fejlesztése	önismereti tesztek, probléma-szituáció, szimulációs játékok	énazonosság	90 perc	önértékelés	kudarchelyzet megélése kevesebb negatív érzélemmel önértékelés racionalizálása

(Forrás: BALOGH, 2011: 259)

A fejlesztési folyamatban javasolt egyének és résztvevők az alábbiak szerint jelennek meg:

- *család*: a szülők maximális támogatást nyújtanak, anyagi és erkölcsi támogatói a fiúnak. Testvéreivel való jó kapcsolata pozitívan hat személyisége fejlődésében.
- *az iskola pedagógusai*: Az intézmény pedagógusai ismerik és elismerik tehetségét, a tanórai és tanórán kívül lehetőségeket biztosítják Ádám számára.
- *pedagógusok az iskolán kívül*: magánórákon, edzéseken vesz részt, ahol támogató közeg, Ádámot jól ismerő emberek veszik körül.
- *kortársak*: barátságait régóta tartó kapcsolatok jellemzik, osztálytársak, sporttársak vannak jelen az életében.

A 12 éves Ádám tehetségének megjelenése szempontjából tehát a szabályos tehetség kategóriájába tartozik, hiszen magas tanulmányi szinten, sikeresen teljesít, ezen kívül könnyedén és gyorsan tanul. Speciális képességeit tekintve a matematika területén kimagasló eredményeket ér el. Rendkívüli előnye a maximálisan kiegyensúlyozott családi és szociokulturális háttér, melyben meleg érzelmi burokban, elfogadó, de mégis szükséges korlátokat állító nevelési stílus jelenik meg. A családtagok és barátok biztonságos környezetet nyújtanak, a személyi-

ségfejlődést pozitívan támogatják. Az iskolai teljesítménye kiegyensúlyozott és megkapja a szükséges formatív és fejlesztő értékelést is tanulmányai során. Pedagógusai támogatják, erősségeit méltatják.

Az egyéni fejlesztési terv az egyes kompetenciaterületek tudatos fejlesztésére szolgál, illetve személyiségének azon vonásait alakítja, melyek az impulzivitást, a konfliktushelyzetek kezelését hatékonyan tudják befolyásolni. Az egyéni fejlesztés folyamata pozitív irányú, s Ádám számára szükséges teljes mértékű, komplex és átfogó célt szolgáló utat mutat a tehetsége kibontakoztatása céljából.

## 2. Esettanulmány

### *Egy néptánc-tehetség (Gréta 14 éves)*

Az esettanulmány főszereplője Gréta (fiktív név) egy Jász-Nagykun-Szolnok megyei általános iskola 8. osztályos tanulója, tanulmányi átlaga a 2016-17-es tanévben 4,8 volt, szorgalma jó, magaviselete jeles. Az iskolában 1. osztálytól órarend szerinti néptánc-oktatás választható alsó tagozatban heti négy órában, felső tagozatban heti hat órában. Gréta 1. osztálytól kezdve részt vesz a néptánc-programban. Táncoktatói csoportban és szólótáncban is tehetséges táncost látnak benne. Gréta rendezett családi háttérrel rendelkezik, van egy tízéves leánytestvére, valamint édesapja negyvenkét éves rendőr, édesanyja negyvenéves tanítónő.

### *A tanuló egyéni jellemzői*

Gréta egyéni jellemzőinek feltárása a következő két, a vizsgált tanulóról pedagógusi véleményt felfedő szempontsor felhasználása alapján történt: 1) „Balogh László szempontsora” (BALOGH, 2012: 53-54; BALOGH, 2016: 86-67), valamint 2) a „Speciális képességek becsülésére szolgáló szempontsor” (PIIRTO, 1999: 257-259; TÓTH, 2004: 7-10; BALOGH, 2016: 90-93). Tehát először is a pedagógusok által nyújtott jellemzések elemzése készült el strukturált megfigyelés faktorok alapján, úgymint a tanulási szokások, motiváció, egyéni tanulási módszerek, énkép és önértékelés, tehetséget mutató speciális készségterület, aluteltjesített terület, társas kapcsolatok (BALOGH, 2016). További megfigyelési szempontok a különféle területekre fókuszáltak, mint például nyelvi, logikai-matematikai, testi-mozgási, téri, interperszonális, intraperszonális és zenei készségek (BALOGH, 2016: 90-93).

Továbbá felhasználásra került ön- és társértékeléshez a „Társas készségek” kérdőív (RUDAS, 1990: 269-272; KÓSÁNÉ ORMAI, 1998: 212-213; BALOGH, 2016: 116-117). Húsz szempontból kell a kitöltőnek önmagát, és/vagy társát értékelni 1-5-ig terjedő osztályzattal, például arra vonatkozólag, hogy hálát hogyan tud kifejezni, vagy mennyire humoros (BALOGH, 2016).

A szülői vélemény feltáráshoz a „Szülők értékelése a gyerek tanulásáról” (KÓSÁNÉ ORMAI, 1998: 162-165; BALOGH, 2016: 122-123) 20 íteimből álló kérdőív került kitöltésre. Példaként említve a szülőnek olyan kérdésekre kellett válaszolnia, hogy jutalmat kap-e gyermeke jó osztályzat esetén, vagy hogyan segíti gyermeke felkészülését az órákra (BALOGH, 2016).

Végezetül mindezt kiegészítette a „Tanulás iránti attitűd kérdőív” (KÓSÁNÉ ORMAI – PROKOLÁBNÉ BALOGH – RITOÓKNÉ ÁDÁM, 1984: 340-342; BALOGH, 2016: 100-101), amelyben harmincegy állítás tekintetében kellett a válaszadónak jellemeznie önmagát, például arra vonatkozólag, hogy mennyire kitartó a tanulásban, vagy szülei mennyire jutalmazták (BALOGH, 2016). Az adatelemzés a tesztekhez megadott értékelési útmutatók alapján történt. A felsorolt adatgyűjtő eszközök segítségével több aspektusból vizsgálhatók a tanuló egyéni jellemzői.



### *A vizsgált tanuló megalkotott profilja*

Az eredmények azt mutatták, hogy Gréta legfőbb erősségei a kommunikációs készségei, érzelmi kifejezőkészségei és társas viszonyai. Azaz verbálisan és non-verbálisan át tudja adni, és érti a közölt információt bármilyen kontextusban, az információ torzítása nélkül. Érzelmi-  
leg életkorának megfelelően kezelni tudja az iskolai és iskolán kívüli stresszes szituációkat. Továbbá megállapítható, hogy a tanuló társas kapcsolatai életkorának megfelelőek, jó kapcsolatot ápol diáktársaival, tanáraival, ismerőseivel és családjával. A vizsgált faktorok között „gyenge” pontként jelenik két motivációs változó, az elmélyülés, a kitartó munka (GARDNER – LAMBERT, 1972), valamint a kreativitás. Azaz, bár a néptáncot, ahol a legnagyobb tehetsége mutatható ki, szereti, fejlődik benne, mégis a szorgalom és a kitartás, a próbákban történő elmélyülés időnként dinamikus ingadozásokat mutat.

### *Főbb fejlesztendő területek a tanuló számára*

A megalkotott profil alapján egyrészt elmondható, hogy Gréta erős oldalának fejlesztése motivációjának intenzívebbé tételére fókuszál a kommunikációs készségek, az érzelmi kifejezőkészségek, és a társas viszonyok további fejlesztésével. Mindezek alapján Grétának javasolt a belépés a szerdánként három órákor kezdődő iskolai filmklubba, és/vagy a csütörtökönként három órákor induló társasjáték klubba, valamint a péntek egy órákor kezdődő angol szakkörbe. Másrészt a gyenge oldal fejlesztéséhez is szükséges a motivációnövelés, valamint a stratégia, kreativitás és a személyiség további fejlesztése. Stratégia kiépítése különösen fontos az elmélyülés, a kitartó munka és kreativitás fejlesztésére, melyhez kiemelten javasoltak csoportos tanulói szabadidős tevékenységek. Mindezeket kiegészíti néptánc-fesztiválok látogatása, melyek hozzájárulnak Gréta társas kapcsolatainak további fejlesztéséhez is. Lazító programokra is szüksége van minden tehetséges gyermeknek, ezért a javasolt filmklub, társasjátékklub a különféle fejlesztési lehetőségeken túl, lazító program funkciókat is elláthatnak a mozgásos néptánc-gyakorlás ellensúlyozására. Gréta egyéni fejlesztési tervének legfontosabb célkitűzése az imént megfogalmazott fejlesztési területek minél hatékonyabb fejlesztése a felsorolt módszerek és eszközök által.

## **Összegzés**

E tanulmány a szakirodalom áttekintése által rávilágított a „tehetség” definiálásának, újradefiniálásnak 21. századi aspektusaira, melyekben többek között prioritásként jelenik meg a tehetség felkutatása, valamint az egyéni fejlesztés kidolgozása a tanulók számára. Fontos segítő szerepként léphet be a tehetségfejlesztő folyamatba a mentor és a tutor, mely fogalmak eltérő szerepkört fednek le, ezért szükséges e szerepek definiálása is. Az egyéni fejlesztési folyamat tehetségfeltárási szakaszának illusztrálása két esettanulmányon keresztül történt (Ádám 12 éves, Gréta 14 éves). Az esettanulmányok rávilágítanak a módszertani eszközök gazdag nemzetközi tárházára is. Az egyéni fejlesztés kidolgozása, kivitelezése és az eredmények értékelése szakemberek (pedagógusok, iskolapszichológusok, mentorok, tutorok etc.) és szülők közös kollaborációján alapul.

## **IRODALOM**

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről 4.§ (13).  
[http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy\\_doc.cgi?docid=A1100190.TV](http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100190.TV) [2018.05.01.]

BALOGH László (2011): A tehetség felismerése és fejlesztése. (Kézikönyv a tehetséggondozás gyakorlatához). Debreceni Egyetem, Debrecen.

BALOGH László (2012): Komplex tehetségfejlesztő programok. Didakt Kiadó, Debrecen.

BALOGH László (2016): Az egyéni tehetségfejlesztő programok alapjai. Didakt Kiadó, Debrecen.

BALOGH László – BOLLÓ Csaba János – DÁVID Imre – TÓTH László – TÓTH Tamás (2014): A pedagógusok, szülők együttműködése és a kollégiumok szerepe a tehetségfejlesztésben. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest.

BODNÁR Gabriella – TAKÁCS Ildikó – BALOGH Ákos (2011): Tehetségmenedzsment a felsőoktatásban. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest.

GARDNER, R. C. – LAMBERT, W. E. (1972): Motivational variables in second language acquisition. In: Gardner, R. C. – Lambert, W. E. (eds.): Attitudes and Motivation in Second Language Learning. Newbury House, Rowley, MA. 119-216.

GYARMATHY Éva (2012): A tehetség - Fogalma, összetevői, típusai és azonosítása. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.

GYARMATHY Éva (2013): Tehetség és tehetséggondozás a 21. század elején Magyarországon. Neveléstudomány, 1, 2. szám. 90-100.

INÁNTSY-PAP Judit – OROSZ Róbert – PÉK Győző – NAGY Tamás (2010): Tehetség és személyiségfejlesztés. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest.

KÓSÁNÉ ORMAI Vera – PORKOLÁBNÉ BALOGH Katalin – RITOÓKNÉ ÁDÁM Magda (1984): Neveléslélektani vizsgálatok. Tankönyvkiadó, Budapest.

KÓSÁNÉ ORMAI Vera (1998): A mi iskolánk. Nevelépszichológiai módszerek az iskola belső értékelésében. OKJ Program és Tantervfejlesztési Központ, Budapest.

MARLAND, S. P. (1972): Education of the gifted and talented. Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education. Government Printing Office, Washington.

PIIRTO, J. (1999): Talented Children and Adults. Upper Saddle Rive, Columbus, Ohio.

POLONKAI Mária (2017): Új lehetőség a tehetséges fiataloknak – új szerep a tehetségfejlesztő szakemberek számára. Tehetség, 25, 2. szám. 7-9.

REICHEL, H.-C. (1997). Identifying and promoting mathematically gifted pupils and students (12-20 years). High Ability Studies, 8, No. 2. 223-232.

RUDAS János (1990): Delfi örökösei. Önismereti csoportok: elmélet, módszer, gyakorlat. Kairosz, Budapest.

TÓTH László (2004): Pszichológiai vizsgálati módszerek a tanulók megismeréséhez. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.